



BAHIANA
ESCOLA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEDICINA
E SAÚDE PÚBLICA**

VANESSA DE CASSIA FRAGOSO DOS ANJOS

**DOS DESAFIOS NO PROCESSO DA ESCRITA ACADÊMICA
À MEDIAÇÃO ARTETERAPÊUTICA:
O CUIDAR DAS EMOÇÕES**

TESE DE DOUTORADO

**SALVADOR
2024**



BAHIANA
ESCOLA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEDICINA
E SAÚDE PÚBLICA**

VANESSA DE CASSIA FRAGOSO DOS ANJOS

**DOS DESAFIOS NO PROCESSO DA ESCRITA ACADÊMICA
À MEDIAÇÃO ARTETERAPÊUTICA:
O CUIDAR DAS EMOÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu* em Medicina e Saúde Humana, da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Saúde Humana.

Autora: Vanessa de Cassia Fragoso dos Anjos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Ramos Daltro

**SALVADOR
2024**

Ficha Catalográfica

Folha de Aprovação

VANESSA DE CASSIA FRAGOSO DOS ANJOS

**DOS DESAFIOS NO PROCESSO DA ESCRITA ACADÊMICA À MEDIAÇÃO
ARTETERAPÊUTICA: O CUIDAR DAS EMOÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu* em Medicina e Saúde Humana, da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Saúde Humana. Área de concentração: Neurociências/Saúde Mental.

Data de aprovação:

Banca Examinadora

Dr.^a Ana Marice Teixeira Ladeia

Doutorado em Medicina e Saúde pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Dr.^a Elisabete Matos Ribeiro

Doutorado em Ciência Política e da Administração pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Dr.^a Isa Maria Faria Trigo

Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Dr. ° Ney Wendell Cunha Oliveira

Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Dr.^a Rosemary Lapa de Oliveira

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Aos meus filhos João Pedro e Fran'cisco Noá
Aos meus pais Gal e José Carlos (Zeca)
A minha vovó Nair Fragoso (em memoriam)
Ao meu companheiro Leo Lopes
Aos que me iluminam...
A todos que poderão se beneficiar deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A Jornada Agradecida

Adentrar o doutorado, épica estrada,
não pelo prêmio, pelo título consagrado,
mas pelos aprendizados, pela travessia,
nas fases, nos passos, no eco da pandemia.

Cada encontro, cada solidão em solilóquios,
um jogo entre o pensar e o temor.

Entre mestres e guias, páginas viradas,
saberes compartilhados, ideias entrelaçadas.
Com aliados e obstáculos surgindo ao acaso,
no frágil equilíbrio entre o riso e o cansaço.

Nesse reino de incertezas e coragem,
tracéi rotas por castelos de conceitos e miragens, venci
monstros sutis, dúvidas disfarçadas, atravessando
labirintos de razão e jornadas caladas.

Aos que se tornaram parte dessa epopeia,
uma aventura de escrita e resistência,
minha gratidão pela força e presença.

Foi um *Role-Playing Game Doctorado*,
um rito de iniciação revelado, onde cada um foi um
personagem invocado:

Às **Bússolas do Abrigo Eterno**, Gal e Zeca. Mainha e Painho, faróis que não se apagam, defensores ancestrais, raízes que me abraçam. Em meio à tormenta insana, são brisa calma, são porto seguro, onde descanso a alma. Mainha, fé que persiste, força que embala. Painho, colo que acolhe, que escuta e aquieta. Sou grata por serem chão e céu, por serem o lar, por cada sorriso, cada gesto a me amparar. São minha fortaleza, meu norte e luar, meu eterno abrigo, onde sempre vou ancorar.

Ao **Sábio Mediador**, prof. Marcos Almeida. Gratidão pela escuta atenta, a aliança que me guiou até a Guardiã.

A **Guardiã da Bússola**, professora Mônica Daltro. Presença firme e compreensiva. Cada palavra sua, resiliente raiz, renovando em mim as forças para atravessar os desafios mais árduos com energias emocional e intelectual renovadas. Gratidão por abrir portas para novos caminhos e expandir minhas perspectivas.

A **Atriz dos Mil Palcos**, Isa Trigo. Maga de vida, mentora incansável. Tua energia, teu espírito irreverente, e tua alma criativa, inspiram-me! Gratidão por ser essa onda vibrante que impulsiona cada ato, por cada troca, pela confiança por incentivar a entrar em cena com autenticidade paixão e presença.

A **Inventora Visionária**, Beth Matos. Diplomata estratégica que enxerga oportunidades onde há obstáculos. Sou admiravelmente grata pelo seu apoio constante, pela parceria, a confiança empenhada e por me incluir nos seus planos de soluções criativas para questões complexas.

O Círculo dos Guardiões do Riso: Pri Peixinho, Silvinha, Cami Reilbond, Adri Barros, Dica, Ritinha Campo Mórico, Vanessa Nascimento. Companheiras leais em momentos sagazes. O bálsamo que traz vigor, o alento no caos, o respiro e frescor. Vocês me presenteiam com o Riso Acolhedor. Gratidão por existirem e por serem essa fonte essencial de alegria e apoio.

O Protetor Estratégico, Léo Lopes presença firme, pai e parceiro. Sou imensamente agradecida por tua dedicação audaz e generosa. Até a chegada deste Doutorado você foi braço forte. Gratidão por apostar, em tudo que a nós, proponho. Gratidão por fazer isto com entusiasmo, amor e confiança. Sua grandeza ao cuidar de nós e impulsionar minha jornada será sempre parte do caminho que construímos juntos. Gratidão imensa.

Os Luminares do Coração, Chico e João, meus filhos. Vocês são meu chão, luz que ilumina, força e sentido, gratidão genuína. Me despertaram força sutil e poderosa que renovou minha resistência e reacendeu a chama da motivação. Luz do coração de mãe, nasceram para mim! Gratidão por terem me escolhido, Mamãe é muito é mais feliz porque estamos sempre juntos!

A Liga da Justiça dos Sentimentos, Rita, Guio, Estela, Ana, Jana, Shel, Rutinha. Guerreiras da nossa linhagem. Gratidão por serem meu campo de concentração pela união que traz paz. Gratidão por juntas sermos escudo, barreira impenetrável de proteção e de afeto. Eu me vejo em vocês, e reconheço a força que guia nossa história.

Os Anciãos do Conhecimento, nossos Professores: Ana Marice, Bruno Gil, Constância, Denise, Gilson, João de Deus, Luís Cláudio, Mario Rocha, Ritte e as Tânicas. Guias em incertezas, mestres bravos. Luzes intelectuais para cada enigma, para discussões intensas e, para soluções e possibilidades de explorar territórios desconhecidos.

A Aliada Revelada, Ju Carrilho. Na mudança, tua leveza compartilho. Vizinha, amiga, encontro inesperado. Sou grata por nossos caminhos terem se cruzado e por podermos compartilhar palavras de fé que tanto me fortaleceram nessa reta final.

A Tropa do Cuidado, os colaboradores da Bahiana. Minha gratidão! Vocês são nosso coração colaborativo, de apoio fundamental. Muitos de vocês podem não estar à vista, mas, silenciosamente, cada um é um elo essencial. Obrigada pela paciência e parceria.

Os Expedidores do Conhecimento, os colegas do Grupo de Pesquisa em Psicologia, Diversidade e Saúde. Agradeço o apoio, as trocas e cada insight que tornou a jornada mais inspiradora.

O Financiamento de Esperança, a FAPESB. Gratidão à esta Fundação pelo apoio essencial que, em um período historicamente desafiador – fase de pandemia e tempos de

escassez – tornou possível que eu prosseguisse com meus objetivos. Agradeço ao suporte inestimável para converter impasses em alcances.

Aos **Guerreiros da Resistência**, os Coleguinhas da Turma de 2020 do Programa de Mestrado e Doutorado da Bahiana. Em um cenário inesperado: a quarentena e o isolamento social, fomos Presença Aguerrida e Amorosidade constante. Criamos uma rede de apoio e cuidado mútuo que nos sustentou em cada desafio. Gratidão pela confiança da liderança que sem dúvidas foi compartilhada, nos fazendo crescer. Vocês me oportunizaram mais uma via de amadurecimento pessoal, pois, com vocês, muitas vezes, equacionei coragem e temperança para transformar dificuldades em potencialidades. Em momentos de exaustão, fomos – uns para os outros – consolo e esperança em dias complexos. Agradeço por termos provado que a presença física é apenas uma das formas de conexão; fomos além, fomos perseverantes.

Ao meu **Clã Paulista** - em terras de São Paulo - um novo território de afetos. Viny Belizário, o irmão gêmeo ancestral; Cintia Tolosa, amora, mão estendida a qualquer momento; Mara Christofani, a rainha panacota, mulher de visão; Layla Marques, a mentora serena; e João Carneiro, o malvado favorito, carismático e inteligente. Vocês transformaram meus intervalos em celebração. Gratidão pela acolhida e pelas partilhas com ânimo e esperança. Reconheço a grandeza e importância que cada um emana, pois, cada um de vocês me trouxe um lar em cada palavra e abraço.

Agradeço aos **Ventos Contrários** que figuraram entre pessoas e situações nessa jornada. Trouxeram desafios que despertaram minha força, me ensinaram a importância de não me acomodar e de manter a chama da indignação acesa. Foi com esses ventos opostos que aprendi a navegar com mais firmeza, a discernir o caminho e a reforçar minha determinação. Obrigada por cada lição, pois foi a atitude aguerrida a esses ventos que me guiou.

O **Amuleto Inegociável**, a Arte. Meu território sagrado e reverenciado onde me, expreso e renovo. Pois, quando caminhar não bastava, eu dancei; quando falar não era o suficiente, eu cantei e toquei em um ritual de vida e de força.

Aqui chego, reconhecendo
cada personagem essencial neste enredo.
Cruzar a linha é chegada e começo,
um prelúdio apenas de um novo recomeço.

Pois o caminho não se encerra aqui

Uma marcha para fazer história,
não conhece o fim.

E, para os caminhos que virão, já aprendi que:
onde não puderes criar e sonhar, não te demores.

Era uma vez uma galinha branca que punha ovos azuis...

- Ovos azuis? - reclamou a professora, indignada, interrompendo a leitura da minha redação, enquanto a turma se agitava em risinhos de troça e segredinhos maliciosos.

- Ovos azuis, sim, senhora professora - respondi eu. - A minha galinha põe ovos azuis.

- A menina está a brincar comigo? Já viu alguma galinha pôr ovos azuis? Sente-se imediatamente e faça já outra redação.

Voltei para o meu lugar, de cabeça erguida, enfrentando a galhofa da turma.

Não baixei os olhos. Apenas os senti escurecer, num desafio.

Durante o recreio fiquei na aula, de castigo. Mas não fiz outra redação.

Quando, depois do "toque", a professora chamou-me para que lesse em voz alta a segunda versão, comecei:

- Era uma vez uma galinha branca que punha ovos brancos, só porque não a deixavam pôr ovos azuis..."

Maria José Balancho

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou os dilemas e desafios com as emoções enfrentados por estudantes acadêmicos durante a elaboração da escrita acadêmico-científica, e propõe uma intervenção de cuidado com foco na aplicação da Arteterapia clínica como uma tecnologia de saúde leve-dura, fundamentada na perspectiva teórica de Emerson Merhy. Para compreender os caminhos que atravessam a relação de estudantes com a escrita acadêmica utilizamos a Arteterapia – abarcando sua “Caixa de Ferramentas” pode auxiliar estudantes que enfrentam desafios, dilemas e sofrimento emocional relacionados ao processo de escrita, promovendo a ressignificação das experiências adversas, o desenvolvimento de estratégias mais efetivas para a escrita acadêmica e a ampliação da consciência quanto ao autocuidado com a saúde mental. O desenho de estudo de abordagem qualitativa foi a pesquisa-ação que envolve as 4 Fases: observação, planejamento, intervenção e avaliação. Estiveram envolvidos na investigação 65 estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes regiões do Brasil. Grupos Dialogais e intervenções através da Arteterapia foram realizados virtualmente na Fase de Observação. A Fase de Planejamento, possibilitou o refinamento do referencial teórico-epistemológico e a construção do Espaço Biografia. A intervenção foi a aplicação do Espaço Biografia realizados de maneira híbrida (com etapas virtuais e presenciais, essas nas dependências da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública). Todos os participantes foram contactados a partir da rede de relacionamento das pesquisadoras envolvidas. A fase de Avaliação aconteceu em dois movimentos concomitante cada Oficina e x meses após a intervenção. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, CAEE nº CAEE: 57484422.3.0000.5544. O conjunto dos depoimentos e as oficinas levaram em conta: a escuta dos dilemas relacionados ao processo de escrita acadêmica; a implementação de intervenções artístico-expressivas em oficinas, que permitiram identificar categorias da psicodinâmica da escrita e ajudaram na comunicação de sentimentos e em uma mudança na relação dos estudantes com o processo escrita. Os resultados decorrentes da intervenção no EB, - como suas possibilidades autoformativa, compreensiva e críticas referenciadas na etnopesquisa-formação e na arteterapia - possibilitou aos estudantes analisar a relação com a escrita constituída na sua jornada formativa e pessoal, promovendo consequente deslocamento na psicodinâmica da escrita. Considera-se que o EB - tomado como uma tecnologia formativa de cuidado, pode promover ressignificação nas experiências de escrita acadêmica-científica oportunizando a ampliação da consciência e compreensão sobre dimensões psicoafetivas envolvidas na relação como o processo de escrita e da importância do autocuidado com a saúde mental durante esse processo. A pesquisa destaca a possibilidade de futuras ações, como a oferta de uma disciplina específica pelas Instituições do Ensino Superior, além de apresentar um conjunto de produtos técnicos desenvolvidos para aplicação em contextos pedagógicos.

Palavras-chave: arteterapia, escrita acadêmico-científica, saúde mental, tecnologias leve-duras, psicodinâmica da escrita.

ABSTRACT:

This thesis presents the results of a research study that investigated the psycho-affective dilemmas and challenges faced by academic students during the process of academic-scientific writing and proposes a care intervention focused on the application of clinical Art Therapy as a "light-hard" health technology, based on the theoretical perspective of Emerson Merhy. To understand the pathways involved in students' relationship with academic writing, Art Therapy was used—encompassing its “Toolbox”—to support students facing psycho-affective challenges, dilemmas, and distress related to the writing process. The intervention promoted the re-signification of adverse experiences, the development of more effective writing strategies, and the enhancement of awareness regarding self-care and mental health. The qualitative study design was action-research, involving the 4 Phases: Observation, Planning, Intervention, and Evaluation. The study involved 65 undergraduate and graduate students from different regions of Brazil. Dialogical groups and Art Therapy interventions were conducted virtually during the Observation Phase. The Planning Phase allowed the refinement of the theoretical-epistemological framework and the creation of the espaço biografia. The intervention was the application of the EB, carried out in a hybrid format (with virtual and in-person stages, the latter at the Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública). All participants were contacted through the researchers' network. The Evaluation Phase occurred in two concurrent moments: immediately after each workshop and again a few months later. The study was approved by the Ethics and Research Committee of the Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, CAEE nº CAEE: 57484422.3.0000.5544. The workshops and participants' testimonies considered the following aspects: listening to the dilemmas related to the academic writing process; implementing artistic-expressive interventions in workshops, which allowed the identification of categories in the psychodynamics of writing and helped in the communication of feelings, fostering a change in students' relationship with writing. The results from the espaço biografia intervention, including its self-formative, comprehensive, and critical possibilities, referenced in ethno-research-formation and art therapy, enabled students to analyze their relationship with writing, formed throughout their academic and personal journey, leading to significant shifts in the psychodynamics of writing. It is considered that espaço biografia, as a formative care technology, can promote the re-signification of academic-scientific writing experiences, fostering a greater understanding of the psycho-affective dimensions involved in the writing process and the importance of self-care in mental health during this process. The research highlights future possibilities, such as the offer of a specific course by higher education institutions, as well as the presentation of a set of technical products developed for application in pedagogical contexts.

Keywords: art therapy, academic-scientific writing, mental health, light-hard technologies, psychodynamics of writing.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da pesquisa-ação.....	25
Figura 2 – Exemplificação das etapas da história customizada	34
Figura 3 – Desing Instrucional para interface da história - Apresentação do PPT.....	36
Figura 4 - Registros e card de divulgação das oficinas na da fase I.....	38
Figura 5 - Pilares do conceito e estrutura do Espaço Biografia:	41
Figura 6 - Convite para os participantes para participarem das Oficinas Arteterapêuticas – Espaço Biografia - arteterapêutica em atenção ao sofrimento da escrita acadêmica.....	43
Figura 7 – Cronograma das oficinas:	43
Figura 8 – Placa da porta “deixe os sapatos e use os pés”	44
Figura 9 - Principais contribuições na evolução da arteterapia:.....	75
Figura 10 - Registro de Campo a partir da observação da FASE I.....	93
Figura 11 - Card para a Oficina 1 de mediação	108
Figura 12 - Slides com Desing Instrucional usados na Oficina I.....	109
Figura 13 – Exemplo de cartas do jogo 3 palavras e o ato.....	111
Figura 14 – Exemplo de cartas do jogo 3 palavras e o ato.....	111
Figura 15 – Registro de autopercepção declarada na escultura.....	113
Figura 16 – Card Oficina 2.....	115
Figura 17 – Slides com design instrucional da oficina 2.....	116
Figura 18 – Exemplo do Jogo cartas <i>Wake Up</i>	117
Figura 19 – Figura do Jogo cartas <i>Wake Up</i> alguém segurando o crânio.....	119
Figura 20 – Figura do Jogo cartas <i>Wake Up</i> alguém lendo sentado sobre uma pilha de livros.....	120
Figura 21 – Imagem do círculo formado na dança em pares.	123
Figura 22 – Imagem da dinâmica na dança em pares.....	124
Figura 23 – Figura do Jogo cartas <i>Wake Up</i> ilustração de Hércules apresentada aos participantes ...	128
Figura 24 –Jogo cartas <i>Wake Up</i> ilustração de Figura apresentada sobre Aquiles.....	129
Figura 25 – Slides com Design Instrumental utilizados a contação de histórias.....	130
Figura 26 – Imagem da massa PlayMais Basic -.....	133
Figura 27 – Nuvem de palavras geradas a partir dos manejos autorais.....	139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Depoimentos colhidos durante o processo terapêutico	89
Quadro 2 – Depoimentos colhidos durante o processo terapêutico – Caixa de Pandora	94
Quadro 3 – Relatos após a atividade com a figura do jogo cartas Wake Up alguém lendo sentado sobre uma pilha de livros	120
Quadro 4 – Relatos após a atividade com o movimento corporal.....	122
Quadro 5 – Relatos após a atividade do círculo formado na dança em pares	124
Quadro 6 – Relatos após a atividade do círculo com mudanças de ritmo na música.....	125
Quadro 7 – Alguns depoimentos colhidos ao longo do Grupo Dialogal.....	134
Quadro 8 – Os principais dilemas identificados.....	144

LISTA DE ABREVIACÕES

Código de barras - *QR code*

COVID-19 - *Coronavirus Disease 2019*

IES - Instituioes de Ensino Superior

OMS - Organizaao Mundial da Saúde

PPT - *Power Point*

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE QUADROS	13
LISTA DE ABREVIACÕES	14
1. INTRODUÇÃO	17
2. OBJETIVOS	22
2.1 PRIMÁRIO	22
2.2 SECUNDÁRIO	22
3. PERCURSO METODOLÓGICO	23
3.1 DESENHO DO ESTUDO	23
3.2 PARTICIPANTES	26
3.2.1 Critérios de Inclusão	26
3.2.2. Critério de Exclusão:.....	26
3.3 TÉCNICAS UTILIZADAS	26
3.3.1 Arteterapia Temática	27
3.3.2 Grupo Dialogal	27
3.3.3 Formulário	28
3.3.4. Jogos e Dinâmicas.....	28
3.3.5 Escrita Livre Terapêutica.....	30
3.4 LOCAL.....	30
3.5 PROCESSO DE COLETA	31
3.5.1 Fase I.....	31
3.5.1.1 Processo de desenvolvimento produção técnica - a caixa de pandora e <i>eull</i>	32
3.5.1.2 Experiência cinestésica e sonora do nome “EULL”	35
3.5.2 Fase II.....	39
3.5.3 Fase III.....	39
3.5.4 Fase IV.....	45
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	46
4. REVISÃO DE LITERATURA: ENTRE DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
TEÓRICO CONCEITUAIS	48
4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IES.....	49
4.1.1 Trabalho de conclusão de curso – TCC: documento de construção da	
identidade científica	51
4.1.2 Ser ou não ser, eis a questão	56
4.2 O ESTUDANTE X A ESCRITA ACADÊMICA	57
4.3 DILEMAS: INTERFACE POSTAS À AUTORIA DA ESCRITA ACADÊMICA..	60
4.3.1 Dilemas da escrita acadêmica em contexto universitário: “... Eis a questão”	64
4.4 SOFRIMENTO PSÍQUICO E O CUIDAR DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DA	
ESCRITA ACADÊMICA: DESAFIOS E SIGNIFICADOS.....	67
4.4.1 Arte e função terapêutica: caminhos para Arteterapia	73
4.4.2 Arte à Arteterapia: fio condutor	76
4.4.3 Interconexões: Arteterapia, tecnologias e saúde	77
4.4.5 Arteterapia e tecnologias de inteligência.....	77
4.4.6 Arteterapia: tecnologias e saúde	79
4.4.7 A caixa de ferramentas na arteterapia: técnicas artístico-expressivas como	
pontes para a autoexploração.....	84
5. RESULTADOS: MOVIMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO	87

5.1	FASE I: OBSERVAÇÃO	88
5.2	FASE II - ESTRUTURAÇÃO	97
5.2.1	Estruturação do Espaço Biografia.....	101
5.3	FASE III - INTERVENÇÕES.....	107
5.3.1.	Oficina 1 -.....	107
5.3.1.1	Atividade I: origem da escrita com mediação dos jogos de cartas.....	109
5.3.1.2	Atividade II - esculpindo dilemas: modelagem como metáfora para a escrita.....	111
5.3.2	Oficina 2 - jogos personalizados, expressão corporal, teatro, dança e mímica.....	115
5.3.2.1	Atividade I – nos bastidores da escrita: ciência, teatro, mímica e expressão corporal.....	116
5.3.2.2	Atividade II – a dança livre das contradições: na prática, a teoria é outra.....	121
5.3.3	Oficina III – contação de histórias- papo de herói: desvendando o Hércules e o Aquiles que habita em nós	127
5.3.4	Oficina IV – Vernissage com escultura - escrita acadêmica: decifro-te ou devorame?	132
5.4	FASE IV – AVALIAÇÃO.....	135
5.4.1	Parcial – Inter oficinas –	135
5.4.2	Avaliação - Follow-Up.....	137
5.4.3	Avaliação final análise das observações entre as inter-oficinas e o follow-up ..	139
6.	DISCUSSÃO	147
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	171
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	171
	APÊNDICE B - CLÍNICA ARTETERAPEUTICA EM ATENÇÃO AO SOFRIMENTO COM A ESCRITA ACADÊMICA.....	173
	ANEXOS	174
	ANEXO 1 – ARTIGO ACEITE PARA PUBLICAÇÃO	174
	ANEXO 2 – ARTIGO PUBLICADO	175
	ANEXO 3 – CAPÍTULO DE LIVRO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO.....	191

1. INTRODUÇÃO

A experiência como discente e docente de Instituições de Ensino Superior (IES) permite observar que as discussões que emergem na urdidura desta pesquisa centram-se nos sofrimentos relacionados aos dilemas que envolvem a relação psicoafetiva do sujeito com a elaboração da escrita acadêmico-científica. Observa-se que a jornada do "autor" acadêmico no processo formativo se revela como um percurso ambivalente, ora marcado pelo "amor" pelo conhecimento, ora permeado por um "ódio" latente, ou ainda pelo dilema de não saber exatamente o que se sente. Para muitos, manifesta-se de forma tirânica em sua imposição de constante adaptação emocional, onde os sentimentos de euforia e frustração se alternam, criando um ambiente de incerteza e conflito interno que desafia o estudante a conduzir sua escrita de maneira autoral, equilibrando entusiasmo, determinação e discernimento. Esse cenário motivou o desenvolvimento desta pesquisa, que está conectada à trajetória pessoal e profissional da autora como Arteterapeuta, Pedagoga e Psicóloga.

A parte positiva — o amor pela pesquisa e pela escrita — envolve-nos em situações tais como a curiosidade intelectual que nos motiva a explorar questões complexas, o compromisso rigoroso com a investigação que nos permite superar obstáculos metodológicos, a elaboração de resiliência para enfrentar as frustrações inerentes ao processo de pesquisa, a satisfação ao alcançar novos insights, a alegria de comunicar resultados de relevância social e a realização de gerar impacto significativo no campo de estudo. Esses sentimentos ilustram a paixão por descobrir, inovar e inspirar-se nos estudos.

Entretanto, em contraponto a esse "amor", o percurso formativo na IES, tanto na escrita quanto nas relações interpessoais, expõe-nos a desafios que evocam sentimentos de "ódio", dilemas e enfrentamentos inerentes ao processo. São muitos os dilemas e enfrentamentos que, por vezes, nos atravessam de maneira tão impactante que acabam por influenciar significativamente tanto o avanço acadêmico quanto o desenvolvimento socioprofissional. No contexto dessas adversidades, destacam-se: os conflitos intra e interpessoais, que corroem a produção, o desgaste mental decorrente das constantes demandas, a gestão inadequada do tempo, a ansiedade constante e paralisante, a concorrência da atenção entre múltiplas responsabilidades, o déficit de concentração e o estresse.

Esses fatores, quando exacerbados, manifestam-se em bloqueios criativos e provocam um inóspito mal-estar psicossocial. Em muitos casos, essa adversidade resulta em desmotivação, perda de propósito, e comprometimento da qualidade da pesquisa e do aprendizado, inevitavelmente estabelecendo um ciclo de sofrimento que se perpetua à medida

que os contextos acadêmicos se tornam progressivamente mais desafiadores e complexos. Segundo Gilbert (2017)¹, o sofrimento emocional em ambientes de alta pressão contribui para o esgotamento mental, levando à diminuição da autocompaixão implicando na capacidade de lidar com as demandas acadêmicas. Ostrower (2014)² argumenta que a ausência de estímulo à criatividade nesses ambientes – o acadêmico- pode sufocar o potencial criativo, resultando em bloqueios que desmotivam o sujeito e comprometem o processo de aprendizagem. Winnicott (2005)³, ressaltando que a falta de um ambiente emocionalmente seguro inibe a capacidade criativa, gerando mal-estar e prejudicando o potencial de inovação. Ambos destacam a importância de ambientes que promovam a liberdade criativa e a segurança emocional para que o aprendizado e a inovação prosperem. Csikszentmihalyi (2020)⁴ aponta que a ausência do estado de "fluxo" - em atividades acadêmicas - leva à perda de envolvimento e prazer, agravando o ciclo de sofrimento e estagnação. Nessa mesma linha, Foucault (2014)⁵ ressalta que as estruturas sociais e institucionais presentes no ambiente – acadêmico- muitas vezes impõem normas e regras que controlam o comportamento dos sujeitos, gerando um sentimento de constante vigilância e cobrança. Essa pressão, aliada à falta de liberdade criativa, reforça o sentimento de inadequação e incapacidade, comprometendo a relação psicoafetiva com o processo de escrita acadêmica. O sujeito, ao tentar conformar-se a essas exigências institucionais, pode sentir-se aprisionado em um ciclo de sofrimento psíquico e perda de autonomia, o que afeta negativamente seu potencial de inovação e expressão pessoal.

Brené Brown (2010)⁶ destaca o papel do perfeccionismo e da autocrítica como fatores que intensificam o sofrimento emocional nesses ambientes de alta demanda. Vulnerabilidade e a aceitação das próprias imperfeições são essenciais para que os sujeitos lidem melhor com a pressão e o estresse acadêmico, promovendo um ambiente de aprendizado mais autêntico e menos punitivo. Ao abraçar a vulnerabilidade, o sujeito passa a reconhecer suas limitações sem que isso comprometa sua autoestima, criando condições para que a criatividade e a inovação se manifestem de maneira mais fluida. Cassell (2004)⁷ também corrobora essa visão ao definir o sofrimento como uma experiência de aflição severa, que não afeta apenas o bem-estar emocional, mas também a capacidade do sujeito de manter sua integridade física e mental em situações de pressão. No contexto acadêmico, essa aflição pode resultar em bloqueios criativos e em uma desconexão entre o sujeito e sua produção intelectual, intensificando o sofrimento psíquico. A percepção de incapacidade para enfrentar as demandas institucionais e as pressões internas gera um ciclo de ansiedade e estagnação comprometedor ao potencial acadêmico.

Wallon (2007)⁸, ao discutir a psicoafetividade, abraça essa discussão ao afirmar que as emoções estão no centro da cognição e que ambientes que não oferecem segurança emocional

dificultam o processo de aprendizado e inibem o desenvolvimento da criatividade. A interação entre o sujeito e seu ambiente acadêmico precisa estar fundamentada em uma relação psicoafetiva saudável, que permita ao sujeito explorar seu potencial sem se sentir oprimido pelas expectativas externas.

Pois bem. Essa é uma experiência que, embora ainda que vivenciada na individualidade, ecoa de forma coletiva, tornando-se um fator de risco à saúde ao envolver pensamentos autodepreciativos, frequentemente expressos em declarações escutadas por todos nós no cotidiano da vida acadêmica como: "Minha pesquisa parece não agregar valor significativo ao campo", "Não estou conseguindo atingir o nível de excelência esperado para este trabalho", "Meu texto carece de clareza e coesão", "Tenho dificuldades em articular minhas ideias de forma convincente", "Não me sinto capacitado o suficiente para concluir este doutorado", "Meus colegas estão progredindo mais rápido que eu", "Estou preocupado(a) em não conseguir finalizar dentro do prazo", "Estou considerando a possibilidade de abandonar o doutorado", "Estou tendo dificuldades em conectar teoria e prática de forma eficiente", "Sinto que minha tese carece da originalidade exigida para este nível acadêmico".

Somam-se a isso as comparações constantes com a qualidade da escrita de outros acadêmicos, o julgamento severo de que o próprio trabalho é inferior, crenças prejudiciais sobre a própria competência para a escrita, e a aceitação da crítica e da rejeição como parte inevitável do processo. Tudo isto parece desenhar ciclos de culpa e pensamentos negativos que reverberam no ato de escrever, gerando sentimento de frustração, vergonha, tristeza e até mesmo um "pseudo" autodiagnóstico de estagnação intelectual, levando à percepção de um declínio na capacidade de produzir um trabalho acadêmico de qualidade. Esses diferentes modos de percorrer esse caminho de formação acadêmica, estão problematizados nessa tese em diálogo com a literatura.

Com o uso da pesquisa-ação (Thiollent, 2011)⁹ e uma intervenção em Arteterapia é desenvolvida, aplicada e refletida com vistas a buscar uma estratégia de intervenção nessa relação dos estudantes com a escrita acadêmica.

Os dilemas envolvidos na experiência da escrita acadêmica, ou na ausência dela, apresentam uma interface complexa, com causas e consequências que impactam o autor-acadêmico como um sujeito biopsicossocial emergem com centralidade na etapa de avaliação da pesquisa-ação. A elaboração de textos acadêmicos, enquanto produto, pode revelar-se tanto uma fonte de potência criativa quanto de invasão psíquica, expondo os estudantes a possíveis riscos à saúde no ambiente acadêmico. Riscos comuns que incluem elevados níveis de estresse, intensa preocupação com o cumprimento de prazos rigorosos, e desgaste nas relações com

orientadores, bem como com o próprio tema de estudo. Fatores que frequentemente resultam em fadiga física e mental, inquietações constantes, e uma série de sintomas que incluem ansiedade, insônia, isolamento social, sentimentos persistentes de inadequação, medo do fracasso e esgotamento emocional. Desafios que podem se intensificar e evoluir para problemas mais graves, como burnout e depressão, comprometendo o progresso acadêmico e o bem-estar geral dos estudantes.

A relação dos estudantes esteve no foco da intervenção, onde foi possível compreender que a escrita acadêmica vai além das habilidades cognitivas e técnicas. Muitos estudantes enfrentam a falta de motivação, gestão do tempo inadequada e autoestima fragilizada, fatores que intensificam o sofrimento durante o processo de escrita. Foucault (2014)⁵ aponta que as pressões institucionais amplificam o controle sobre os sujeitos, intensificando o sofrimento emocional, enquanto Gilbert (2017)¹ destaca que a autocrítica e a falta de autocompaixão agravam a desmotivação e o desempenho acadêmico.

Considerando que a experiência formativa que contempla a escrita acadêmica está atravessada por um conjunto importante de fatores que geram sofrimento na relação do estudante com a escrita acadêmico-científica essa tese descreve uma pesquisa aplicada que identificou dilemas experimentados por estudantes de graduação e pós-graduação e desenvolve e apresenta um produto técnico denominado Espaço Biografia como estratégia clínica de cuidado e promoção de saúde mental fundamentado Arteterapia

Nessa tese a clínica é concebida como um Espaço mediado pela arte e destinado a proporcionar aos estudantes a oportunidade de enfrentar os riscos associados ao processo de escrita acadêmica, como estresse, ansiedade e desgaste emocional. Oferece um ambiente onde os estudantes podem lidar com conceitos autodepreciativos, como o medo de não estar à altura, a percepção de inadequação e a autocrítica excessiva numa perspectiva compreensiva sobre sua implicação e a implicação dos outros que compõe o campo formativo incluindo identificação e elaboração dos fatores emocionais que contribuem para o bloqueio criativo. Oferece estratégias efetivas para lidar com o perfeccionismo, a procrastinação e o sentimento de inadequação. Dessa forma, apoia o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, mas também promove o bem-estar psicológico e emocional, preparando-os para navegar pelas complexidades do ambiente acadêmico com maior confiança e autonomia. Nesta jornada, a criatividade emerge como a força vital que quebra barreiras e gera novas hipóteses, transformando a investigação em um ato poético de descoberta, onde o conhecimento é vivido e celebrado, revelando a beleza e a complexidade da experiência humana.

A pesquisa aplicada criou o um espaço denominado Espaço Biografia. Um produto técnico que desenha uma modalidade de clínica voltada à promoção de saúde mental no contexto acadêmico. Uma modalidade de clínica em Arteterapia em atenção ao enfrentamento dos desafios com as emoções ao longo do processo de elaboração de seus trabalhos acadêmicos.

A arte enriquece o exercício profissional ao humanizar o cuidado e promover terapias que aprimoram tanto a saúde mental quanto a física, enquanto o estado da arte representa o ápice das técnicas e descobertas contemporâneas, essencial para orientar a pesquisa e inspirar avanços.

2. OBJETIVOS

2.1 PRIMÁRIO

Compreender os dilemas experimentados por estudantes de graduação e pós-graduação na relação com a produção textual acadêmica. e observar como a Arteterapia pode contribuir para a ressignificação da relação com escrita acadêmica promovendo práticas mais saudáveis no processo de elaboração textual.

2.2 SECUNDÁRIO

Apresentar um produto técnico-formativo de cuidado, denominado Espaço Biografia, que intervém na relação dos estudantes com a escrita acadêmica a fim de promover saúde emocional

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DESENHO DO ESTUDO

Esta pesquisa é conduzida sob a perspectiva de uma pesquisa aplicada na abordagem qualitativa, tendo ênfase na pesquisa-ação, um método de caráter construtivo envolvido na perspectiva da colaboração ativa dos sujeitos sociais implicados no processo (Macedo, 2004)¹⁰. Esta escolha metodológica justifica-se pela capacidade da pesquisa-ação proporcionar investigação colaborativa e contígua entre pesquisadores e participantes, focada na busca de tratativas e soluções para desafios específicos (Thiollent, 2011)⁹. De maneira semelhante, a escolha da abordagem esta assente em vivências anteriores com a metodologia em pesquisas, incluindo aquelas realizadas durante o mestrado. Nessas experiências, a pesquisa-ação se mostrou relevante ao proporcionar uma articulação entre teoria e prática, facilitando a construção de conhecimento ao mesmo tempo que contribui para a resolução de problemas práticos nos contextos estudados.

A pesquisa-ação caracteriza-se por ser um processo cíclico, estruturado e dinâmico, envolvendo fases como planejamento, ação, observação e reflexão (avaliação), nas quais se aborda um problema prático ao mesmo tempo em que se gera conhecimento científico. De acordo com Thiollent (2011)⁹, essa metodologia participativa permite que os sujeitos envolvidos sejam ativos, tanto na transformação da realidade quanto na construção de novos saberes reverberados dentro destas intervenções.

Ainda que existam divergências na literatura sobre sua trajetória, há um entendimento comum de que a origem da pesquisa-ação se dá nos anos 1940, nos Estados Unidos, liderada pelo psicólogo Kurt Lewin pioneiro em seu desenvolvimento no campo da Psicologia Social. Lewin introduziu essa metodologia com dois objetivos principais: proporcionar uma nova opção metodológica nas ciências sociais e aproximar o conhecimento científico das necessidades sociais, promovendo impacto social (Thiollent, 2011)⁹. Seu interesse estava centrado no estudo de grupos e na criação de dinâmicas de pesquisa para entender o comportamento humano e desenvolver intervenções práticas.

Apesar de suas raízes na psicologia, tornou-se uma ferramenta essencial no campo da saúde, tanto social quanto academicamente. Sua aplicabilidade estende o desenvolvimento de práticas voltadas para a melhoria da qualidade de vida, educação em saúde, e estratégias de cuidado adaptadas às realidades locais. Minayo (2005)¹¹ destaca que a pesquisa-ação promove

transformações sociais sustentáveis em programas de saúde pública, ajustando as práticas de cuidado às demandas específicas das populações atendidas. Barbier (2002)¹² sublinha que a participação ativa dos envolvidos facilita a ressignificação das práticas de saúde, promovendo melhorias tanto em nível individual quanto coletivo. Franco (2008)¹³ acrescenta que essa metodologia integra teoria e prática, sendo particularmente eficaz em contextos de cuidado com as emoções para enfrentar desafios complexos na saúde mental. A convergência desses autores reforça que a pesquisa-ação gera impactos positivos na saúde das comunidades, ao alinhar intervenções às necessidades reais e ao promover um cuidado mais humano e eficiente. Além disso, a Pesquisa-Ação se diferencia por sua abordagem intervencionista, permitindo a construção de diagnósticos, a definição de problemas e a implementação de soluções práticas.

A estrutura detalhada das etapas do processo de pesquisa-ação organiza-se da seguinte maneira:

1. **Observar:** Envolve a coleta de informações e a delimitação do cenário em estudo, alinhando-se com o objetivo de identificar e compreender a problemática inicial.
2. **Refletir:** Análise meticulosa, o planejamento estratégico e a interpretação dos dados coletados nos registros de campo. Desenvolver hipóteses e estratégias de intervenção que sejam imbricadas no contexto compreendido, garantindo que as ações subsequentes sejam tanto relevantes quanto efetivas.
3. **Agir:** Refere-se à implementação das intervenções planejadas com base nas reflexões anteriores, com o objetivo específico de testar as hipóteses e avaliar a eficácia das ações propostas.
4. **Avaliar:** Consiste na análise dos resultados, identificação das consequências e extração de aprendizados, visando aprimorar o ciclo de pesquisa-ação. Momento fundamental para a pesquisa-ação, pois proporciona um retorno imediato sobre a eficácia das ações implementadas, permitindo ajustes necessários para alcançar os objetivos propostos.

Um caminho metodológico que vai além de abordagens descritivas ao propor uma análise de contextos específicos, mediando mudanças estruturais por meio de ciclos de intervenção e reflexão. Traz à baila a participação ativa dos sujeitos envolvidos de modo significativo para a construção de soluções práticas funcionais e ajustadas às necessidades reais das comunidades, como destacam Thiollent (2011)⁹, Minayo (2005)¹¹, Barbier (2002)¹² e Franco (2008)¹³. Um dos seus pilares centrais é o processo de aprendizagem, que ocorre de maneira contínua tanto para os participantes quanto para o pesquisador. Thiollent (2011)⁹ e outros autores aclaram que essa aprendizagem se integra ao próprio processo investigativo,

envolvendo a produção e circulação de informações, a tratativa de problemas e a tomada de decisões. A troca de conhecimento é sistematizada através de seminários, grupos de estudo e a divulgação de materiais, promovendo um ambiente de constante reflexão e ajuste das ações.

Um ponto elementar é a interação entre o saber formal dos especialistas e o saber informal dos participantes, ancorado em suas vivências. Durante o processo, os participantes são incentivados a relatar e examinar a situação ou questão em foco, buscando tanto compreensões quanto alternativas. As discussões em grupo criam um espaço de aprendizado mútuo, permitindo que o pesquisador reformule suas próprias interpretações com base nas novas perspectivas oferecidas pelos participantes (Thiollent, 2011)⁹.

Figura 1 – Estrutura da pesquisa-ação



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

3.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa incluíram estudantes de graduação e pós-graduação que enfrentam dilemas e sofrimento psíquico na relação com a escrita acadêmica. Na **fase 1** foram mobilizados até 50 estudantes através do método não probabilístico "Snowball" (Vinuto, 2014), com convites enviados por *e-mail* e *WhatsApp*. Na **fase 2** seguindo o mesmo procedimento, participaram grupos de 15 estudantes.

3.2.1 Critérios de Inclusão

Ser estudante (maiores de 18 anos) de cursos de graduação e pós-graduação (instituições de ensino superior), território brasileiro, que aceitaram assinar o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que estavam em processo de realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, que se afirmaram vivenciar o sofrimento psíquico no enfrentamento dos dilemas existentes na elaboração da escrita acadêmica

3.2.2. Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão para esta pesquisa abarcaram estudantes que apresentassem deficiência física, auditiva ou visual de natureza incapacitante, bem como sujeitos com diagnósticos de dislexia ou transtornos mentais que pudessem comprometer a execução das atividades propostas. Essa exclusão foi estabelecida para garantir que a análise se concentrasse nas experiências de participantes cuja dificuldade ou sofrimento com a escrita não fosse atribuível a uma causa física ou condição diagnosticada que pudesse interferir na implementação das intervenções.

3.3 TÉCNICAS UTILIZADAS

A utilização da pesquisa-ação envolve a aplicação de diversas técnicas e métodos, adaptados às diferentes fases do processo investigativo. Thiollent (2011)⁹, aclara que a pesquisa-ação é uma metodologia participativa que promove a intervenção direta na realidade estudada, ao mesmo tempo que gera conhecimento. Para que os resultados sejam abrangentes

e confiáveis, incluem-se o uso de múltiplos métodos e diferentes perspectivas ao longo das etapas da pesquisa, garantindo uma análise rica e relevante da realidade investigada. Diferencia das abordagens convencionais por seu caráter dinâmico e interativo, em que os sujeitos da pesquisa participam ativamente tanto na coleta quanto na análise dos dados. Abordagem essencial para alcançar as complexidades do contexto, uma vez que a realidade investigada é processual e em constante transformação.

3.3.1 Arteterapia Temática

A Arteterapia Temática, fundamentada no Modelo Polimórfico de Carvalho (2013)¹⁴, Médico, Psiquiatra e Psicoterapeuta e, diretor fundador da Sociedade Portuguesa de Arteterapia, colabora de maneira significativa na estruturação de um espaço pensado e organizado para oferecer mediações que oportunizem deslocamentos de ressignificação. Nessa abordagem semi-diretiva ou diretiva, o arteterapeuta utiliza temas específicos para guiar atividades artístico-expressivas, promovendo não apenas a expressão criativa, mas também o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Em contextos educacionais, essa estrutura é especialmente valiosa, pois cria um ambiente que facilita a reflexão, a descoberta interior e a reinterpretção das vivências dos estudantes. Ao fornecer mediações cuidadosamente planejadas, a Arteterapia Temática possibilita que os participantes realizem deslocamentos internos, ressignificando suas experiências emocionais e cognitivas. Isso transforma o espaço educativo em um local de acolhimento e transformação, onde o desenvolvimento criativo se alia ao bem-estar emocional, favorecendo o aprendizado integral e a resiliência diante dos desafios

3.3.2 Grupo Dialogal

Sustentam-se no conceito de diálogo como um fluxo de significados compartilhados que, conforme descrito por Bohm (2005)¹⁵, desempenham função essencial na investigação qualitativa ao fornece um espaço de interação para que os participantes possam explorar pensamentos, sentimentos e emoções coletivamente. A estrutura desses grupos permite que as ideias fluam livremente, sem a necessidade de convergir para conclusões imediatas, o que favorece a interculturalidade, o respeito às singularidades e a escuta empática.

Para garantir a efetividade dos Grupos Dialogais, importa observar princípios metodológicos específicos: evitar a imposição de conclusões precipitadas, permitir a participação voluntária e priorizar a compreensão das discordâncias antes de formular respostas. Esses princípios são essenciais para assegurar que o diálogo ocorra de forma autêntica e construtiva, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e respeitoso.

No contexto da pesquisa científica, os Grupos Dialogais são especialmente valiosos para a coleta e análise de dados qualitativos por viabilizarem integrar pluralidade de perspectivas, minimizando o viés individual e enriquecendo a investigação. Uma abordagem que inclina-se para dados contextualmente relevantes e interpretações que espelham as experiências humanas.

3.3.3 Formulário

Os formulários são ferramentas metodológica de suma importância para assegurar a validade e a confiabilidade dos dados, contribuindo de maneira significativa para a qualidade e a precisão dos resultados da pesquisa (Gil, 2019)¹⁶. Fundamental em pesquisas, projetadas para coletar informações de maneira organizada e estruturada. Conforme orienta Gil (2019)¹⁶, são documentos ou interfaces digitais que contêm campos ou perguntas específicas para preencher, facilitando tanto a coleta quanto o processamento das informações. São amplamente utilizados em diversos contextos, como inscrições, registros, avaliações e feedbacks, proporcionando uma coleta de dados de forma sistemática e consistente.

No ambiente digital, plataformas como o *Google Forms* têm consolidado o uso de formulários devido à sua eficiência na facilitação da coleta e análise de dados. Segundo Gil (2019)¹⁶, podem incluir uma variedade de tipos de perguntas - texto livre, múltipla escolha e listas suspensas - conferindo-lhes versatilidade para diferentes finalidades. A utilização de formulários em pesquisas permite organizar e estruturar a coleta de dados, para que pesquisadores obtenham informações consistentes e comparáveis.

3.3.4. Jogos e Dinâmicas

O uso de mediações educativas, como jogos e dinâmicas, contribui de maneira importante em pesquisas voltadas para a saúde e o aprendizado, ao integrar aspectos físicos e psicológicos, criando uma experiência de aprendizagem holística. Vygotsky (2013)¹⁷ afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de interações sociais e linguísticas, e essas

mediações educativas facilitam esse processo ao conectar corpo e mente, permitindo que o sujeito o construa significados e desenvolva suas capacidades cognitivas por meio de experiências sensoriais e interações com o ambiente. Piaget (2011)¹⁸ destaca que a manipulação de objetos e a interação com o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ele argumenta que o conhecimento não é adquirido passivamente, mas sim construído ativamente por meio das interações sensório-motoras que a criança realiza com o mundo ao seu redor. Esse processo permite que as capacidades cognitivas se desenvolvam de maneira progressiva, conforme a criança explora e compreende seu ambiente.

Jogos, considerados fenômenos culturais por Huizinga (1938) citado por Brougère, 2010)¹⁹ e analisados por Caillois (1958) citado por Brougère, 2010)¹⁹, transformam as relações em múltiplas dimensões, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento de competências e aprendizado. Através do conceito de *dynamics* (força, energia, ação), as dinâmicas de grupo, conforme Lewin (1948) citado por Oliveira e Souza, 2016)²⁰, são ferramentas eficientes para a aplicação prática de sua teoria, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, como curiosidade, adaptabilidade, foco e linguagem. Essas dinâmicas promovem a interação social, facilitando o aprendizado por meio da participação ativa dos sujeitos e criando um ambiente propício para o desenvolvimento de novas capacidades em contextos tanto educacionais quanto organizacionais.

Gardner (1995)²¹, Antunes (2014)²² e Dweck (2017)²³, e destacam a importância de atividades que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e promovam uma mentalidade de crescimento. Dweck ressalta que essas atividades encorajam os participantes a verem desafios como oportunidades de desenvolvimento, enquanto Gardner enfatiza que, ao reconhecer as múltiplas inteligências, essas práticas criam um ambiente de aprendizado inclusivo que valoriza as diversas capacidades cognitivas dos sujeitos. Antunes (2014)²² complementa ao aplicar a teoria das inteligências múltiplas de Gardner por meio de jogos e dinâmicas, mostrando que essas ferramentas promovem uma aprendizagem colaborativa. Ao integrar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, essas dinâmicas favorecem uma abordagem holística que estimula tanto o crescimento intelectual quanto o pessoal.

3.3.5. Escrita Livre Terapêutica

A Escrita Terapêutica Livre foi utilizada como um instrumento de avaliação na fase de avaliação pós-intervenção da pesquisa-ação, especificamente na Fase IV. Essa técnica permitiu aproximação das percepções dos participantes sobre as intervenções realizadas, além de facilitar a expressão espontânea e reflexiva das emoções e deslocamentos ocorrida ao longo do processo.

Diferente de outros instrumentos de avaliação tradicionais, a Escrita Livre oferece aos participantes a oportunidade de expressarem seus sentimentos e reflexões sem a necessidade de seguir estruturas predeterminadas, o que possibilita um acesso mais direto aos aspectos subjetivos e com as emoções envolvidas no processo. Pennebaker (2012)²⁴ ressalta que a escrita expressiva é eficaz para promover uma reorganização emocional e psíquica, fundamental para a avaliação dos impactos de intervenções em contextos de aprendizagem e saúde mental.

Na pesquisa-ação, a Escrita Terapêutica Livre não apenas gera dados qualitativos ricos, mas também atua como um meio de autoavaliação. Conforme apontado por Bolton (2014)²⁵, a escrita terapêutica serve como uma ferramenta de introspecção e autocompreensão, sendo amplamente utilizada em ambientes clínicos e terapêuticos. Reflete os processos internos do sujeito, favorecendo a compreensão das transformações emocionais e fornecendo insights valiosos em contextos de relevância acadêmica. Dessa forma, a técnica contribui para autopercepção e comunicação dos deslocamentos emocionais ocorridos durante o processo terapêutico e educacional.

3.4 LOCAL

O processo de coleta de dados foi realizado de maneira híbrida. As atividades online ocorreram na plataforma *Zoom*, vinculada ao e-mail institucional da pesquisadora. As atividades presenciais foram realizadas na sala de grupo do Serviço de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, no Campus de Brotas à Av. D. João VI 274 – Brotas – Salvador-Bahia no primeiro andar do Pavilhão I. Uma sala com aproximadamente 14m², composta por mesa, 15 carteiras escolares coloridas, TV, caixa de som, armários de metal e datashow.

De forma a se adequar às atividades em Arteterapia, a sala foi equipada a cada encontro com recursos como materiais artísticos diversos (tintas, pincéis, argila, papéis de diferentes texturas e cores), dentre outras materialidades para trabalhos manuais. As cadeiras universitárias - acolchoadas – estavam dispostas em formato circular para facilitar a interação dos participantes. A sala estava toda forrada com tatames e tinha grandes almofadas – tamanho

40cm X 40cm - forradas com couro ecológico. Além de iluminação adequada para criar um ambiente acolhedor, também foram incluídos dispositivos audiovisuais, como projetores e caixas de som, para auxiliar em atividades multimodais, bem como materiais de apoio, recortes de imagens, que estimulam a expressão criativa e reflexiva dos participantes.

3.5 PROCESSO DE COLETA

O processo de construção de uma pesquisa-ação se desenvolve em fases, que permitem localizar com objetividade o fenômeno em estudo. Essas fases são complementares e retroalimentam outros ciclos avaliativos, garantindo uma abordagem contínua de reflexão e intervenção (Thiollent, 2011)⁹.

Nessa investigação quatro fases foram desenhadas conforme trechos a seguir.

3.5.1 Fase I

Nesta fase envolveu a compreensão do referencial conceitual, a definição do objetivo do estudo e a análise do campo em que o fenômeno da escrita acadêmica estava inserido. A partir dessa análise, emergiu que a intervenção estaria focada na relação dos estudantes com a escrita acadêmica. Para isso, foram consideradas tanto as vivências acadêmicas da pesquisadora quanto a pesquisa bibliográfica. A coleta de narrativas sociodemográficas e a exploração das percepções dos estudantes sobre os impactos da escrita em sua saúde mental foram realizadas por meio do Grupo Dialogal e da Arteterapia temática. Os encontros, realizados de forma remota, tinham duração de até três horas, proporcionando uma exploração cuidadosa das experiências dos participantes e uma compreensão abrangente das questões discutidas.

O início desta fase, que abrange o período de 2020 a 2022, trouxe consigo os desafios relacionados à pandemia de Covid-19, exigindo adaptações significativas que exigiram novos deslocamentos quanto a metodologia, que foi inicialmente planejada para ser conduzida de forma presencial. Em resposta às restrições impostas pelas medidas de distanciamento social e ao cenário de emergência em saúde pública, foi necessário realizar a transição para um formato remoto. Essa adaptação metodológica envolveu a utilização de plataformas digitais, como *Zoom* e *Meet*, para conduzir os encontros com os participantes.

Embora desafiadora, a mudança foi implementada com o objetivo de garantir a continuidade da pesquisa, preservando a integridade dos dados e o engajamento dos

participantes, ao mesmo tempo em que se mantinha o rigor científico necessário para alcançar os objetivos propostos.

A transição para o ambiente virtual foi cuidadosamente planejada para minimizar possíveis impactos na qualidade das interações e no processo de coleta de dados, assegurando que os resultados obtidos fossem comparáveis aos que seriam alcançados em um contexto presencial. A organização dos encontros contou com o apoio de representantes dos grupos de pesquisa participantes com datas e plataformas (*Meet, Zoom ou Teams*) definidas em conjunto. Por meio da técnica de amostragem em bola de neve (*snowball*), foram estabelecidos contatos com grupos de pesquisa de diversas regiões do Brasil, incluindo Salvador-BA, Fortaleza-CE e Porto Alegre -RS. Participaram 50 estudantes e pesquisadores de instituições de ensino superior públicas e privadas, abrangendo áreas de conhecimento como Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Humanas

Foram realizadas cinco oficinas *online*, cada uma com duração de três horas, planejadas e coordenadas pelas pesquisadoras. Cada encontro iniciou-se com a leitura do TCLE, seguido pela apresentação dos participantes. O consentimento ao TCLE foi registrado no chat, onde os participantes confirmavam sua concordância através do envio de seu nome e um "OK".

Na sequência as oficinas foram norteadas por Arteterapia Temática, utilizada como ferramenta - que atendia ao modo remoto - para garantir e ascender as discussões com as temáticas pretendidas. Também foi usado o Grupo Dialogal para fomentar o espaço das interações. Em ambas as oficinas se estabeleceu como tema seguido no convite: "Escrita Acadêmica: Decifro-te ou Devora-me?".

A Arteterapia Temática foi realizada por meio da contação de uma história inspirada no mito de Pandora. Essa técnica de produção foi customizada e nomeada "A Caixa de Pandora e Eull". A narrativa, foi elaborada pela autora desta pesquisa e desenvolvida com o objetivo de servir como eixo central para dinamizar e facilitar as discussões, permitindo a emergência dos dilemas, enfrentamentos e estratégias criativas empregadas pelos participantes ao longo de sua relação com a escrita acadêmico-científica.

3.5.1.1 Processo de desenvolvimento produção técnica - a caixa de pandora e *eull*.

A narrativa explorada baseia-se no mito de Pandora, segundo o qual Zeus a enviou à Terra portando uma caixa que continha todos os males do mundo. Este mito, de simbolismo, relata que, ao descer do Olimpo, Pandora, movida pela curiosidade humana, abriu a caixa, liberando - conflitos internos e externos, medos dores, ódio, vingança, guerra, doenças, vícios,

inseguranças e ressentimentos. Aterrorizada pelas consequências de sua ação, Pandora rapidamente fechou a caixa, preservando apenas "a esperança" que residia em seu fundo. A partir desse momento, Pandora dedicou-se a confortar os mortais afetados por todas aquelas calamidades, garantindo-lhes que a esperança havia sido preservada. Esse mito é a origem de expressões populares como "a esperança é a última que morre", "no final tem esperança" e "no final tudo dará certo", que ressoam o significado desse antigo relato mitológico.

O mito, abrangente ao longo das gerações, figura-se em variadas interpretações, mas, em sua essência, aborda as adversidades desencadeadas pela humanidade como resultado de um ato impulsionado pela curiosidade. Ao mesmo tempo, o mito contrapõe essas adversidades à noção de que é possível superá-las, enfatizando a importância da esperança, particularmente a autoconfiança.

Para fins pedagógico-terapêutico, foi desenvolvida uma narrativa customizada, inspirada nos elementos simbólicos presentes na "moral da história" de Pandora. Nessa adaptação, o personagem Eull, representando um estudante acadêmico em busca de conhecimento, encontra Pandora e recebe uma caixa. Ao abri-la, em analogia aos conteúdos liberados por Pandora, ele libera a frase: "Os enfrentamentos que atravessamos nas vivências da escrita acadêmica". Esses elementos simbolizam os desafios e adversidades enfrentados ao longo da trajetória acadêmica, especialmente no contexto da escrita, onde os estudantes se deparam não apenas com dificuldades técnicas, mas também com jornadas emocionais e psicológicas complexas. Assim como na caixa de Pandora, a caixa de Eull também contém, ao fundo, a esperança, representando a resiliência e a possibilidade de superação que, mesmo diante das dificuldades, permanece acessível. Essa referência metafórica é utilizada para ilustrar que, apesar dos obstáculos enfrentados, sempre há uma força subjacente que pode ser ativada para enfrentar e superar os desafios acadêmicos.

A narrativa de Eull, ao incorporar esses aspectos, serve como um catalisador para a reflexão dos participantes sobre os conflitos que surgem durante a produção acadêmica, desde as incertezas em relação à própria capacidade até o enfrentamento de críticas e a superação dos próprios limites. Essa narrativa funciona como ponto de partida para as discussões no Grupo Dialogal, onde os participantes, assumindo os papéis de pesquisadores e autores, são convidados a explorar de forma aprofundada as dificuldades que Eull trouxe à tona ao abrir a caixa, promovendo uma análise reflexiva sobre a relação psicoafetiva com a escrita acadêmica.

Figura 2 – Exemplificação das etapas da história customizada



Fonte: Autora desta pesquisa

A narrativa de “Eull” foi cuidadosamente elaborada para integrar objetos, expressões simbólicas e metáforas, com o objetivo de gerar um impacto audiovisual e estimular processos psicológicos, como o autodiálogo, em relação à elaboração da escrita acadêmica. A intenção implícita era incentivar a partilha livre e autoral desses sentimentos, facilitando o reconhecimento mútuo entre os participantes do Grupo Dialogal. A abordagem visava não apenas à reflexão individual, todavia, também o fortalecimento do vínculo coletivo, permitindo que os participantes se conectassem com suas experiências e desafios relacionados à escrita.

A “porta” da “Escrita Científica” – imagem intencionalmente pensada para ilustrar as imagens que ajudam a contar a estória - fez referência a passagem, mudança, etapa, decisão de seguir em frente; A “lupa” trouxe a ideia de instrumento, ferramenta para buscar algo; A “interrogação” aludiu às inquietações de um pesquisador, a pergunta que move toda sua jornada e o veste como uma indumentária que identifica um personagem. A “caixa com a esperança” no desfecho do texto aponta para a ideia de possibilidades estratégicas – autorais - no enfrentamento dos dilemas.

3.5.1.2 Experiência cinestésica e sonora do nome “EULL”

A construção do nome do personagem "Eull" estilizado foi pensado para provocar uma experiência cinestésica e sonora. Um nome para criar efeito significativo quando mencionado em voz alta ou pensado mentalmente, funcionando como um espelho simbólico que remete ao próprio "eu" dos participantes. O propósito dessa escolha era estimular uma resposta inconsciente e mediar a ocorrência de atos falhos, permitindo que aspectos do inconsciente emergissem durante a atividade. De acordo com Freud (2010, p. 19)²⁵ “[...] os atos falhos revelam o conteúdo do inconsciente que, de outro modo, permaneceria oculto. Tais lapsos não são meros acidentes, mas sim a expressão de uma intenção ou desejo reprimido que se manifesta através de erros na fala, escrita ou ação”.

Neste aspecto a experiência sonora do nome "Eull" busca ser compreendida a partir da interação entre fonética, ambiguidade semântica e percepção sensorial. O som do nome foi projetado para evocar respostas emocionais e cognitivas específicas, criando uma ressonância fonética capaz de alterar a percepção do sujeito. A ambiguidade semântica do nome gera múltiplas interpretações, promovendo uma reflexão mais abrangente e ativando o inconsciente. Fiorin (2018)²⁷ destaca que a fonética vai além do estudo dos sons isolados, considerando também a forma como esses sons são percebidos e interpretados pelos indivíduos. Segundo o autor, os sons têm o poder de evocar respostas emocionais e cognitivas, criando uma ressonância que pode influenciar a percepção e a experiência de cada pessoa.

Além disso, a pronúncia de nomes ambíguos pode desencadear uma experiência cinestésica, com as vibrações sonoras sendo percebidas fisicamente pelo corpo. Essa combinação de som, significado e percepção sensorial faz do nome "Eull" uma ferramenta funcional para explorar aspectos da psique.

Durante as oficinas, ao responder à pergunta "Quais foram os enfrentamentos que 'Eull' encontrou na sua caixa?", os participantes frequentemente cometiam atos falhos ao dizer "Eull encontrei enfrentamentos", em vez de "Eull encontrou enfrentamentos". Esse desvio sugeria uma identificação inconsciente com o personagem, reforçando a eficácia da escolha do nome no contexto terapêutico e pedagógico da pesquisa.

Figura 3 – Desing Instrucional para interface da história - Apresentação do PPT

ESPAÇO Biografia
Sentimentos e Experiências sobre a Escrita Acadêmica
BEM VINDOS!
Salvador - BA 2022

Convida para:
Rede de conversa Online:

Escrita Acadêmica

GRADUAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO
ORIENTAÇÃO

Mediação Arteterapêutica

OBJETIVO:
Partilhar percepções sobre os prazeres, sofreres e, as experiências de quem vivência a jornada de elaboração da escrita acadêmica!

PRINCÍPIOS ORGANIZADORES

- Em círculo - GEOMETRIA DEMOCRÁTICA
- Tempo
- Guardião do Tempo
- Guardião do Chat

1. **Escuta e Fala** - Livres de Julgamentos
2. **Respeito** - Cada um tem seu jeito, seu ritmo
3. **Partilha** = Colaboração
4. **Sem Hierarquia** - O Grupo é NOSSO!

- Meu nome é Pandora, sou uma Deusa e venho do Olimpo! Lá tá uma confusão danada entre os Deuses e os Titãs. É que descobriram o fogo, e tal da luz. O Tifé, queria mandar pra cá e entregar aos mortais, Zeus, irrefutável, diz: não! Prometou, teimoso, pegou e mandou. Zeus se "arrebita" e resolveu me mandar pra cá com essa caixa. Não sei o que tem, mas sou curiosa, vou abrir!

De caixa, saiu uma fumaça temerosa, e sombra, as trevas e os males do mundo libertados da Caixa de Pandora.
Pandora alha pra Eúli e diz:
- Eúli, do outro lado, todos nós, temos uma caixa. Decidindo ir adiante é preciso abri-la.

Eúli, pega a essa chave mágica e abre a caixa! Dentro as muitas coisas que vê, algo lhe chama atenção: Sons... Eram vozes conversando sobre como se relacionavam com a elaboração de escrita acadêmica.
Eúli, chama, Pandora, e diz:
Vamos ouvi-las!

UM CONTO ESTILIZADO SOBRE A CAIXA DE PANDORA

ERA UMA VEZ...

Era uma vez Eul, seguindo a sua jornada com as vivências acadêmicas. Caminhante e, de muitas aventuras, certo dia, Eul, resolve dar mais um passo: A Escrita.

Entre muitos caminhos, o escolhido apresentou-lhe uma porta. Sempre com a curiosidade dentro de si, perguntou-se:



- O que será que me espera do outro lado? Só havia um jeito de saber! Eul, então, saca do bolso a sua chave mágica  abre a porta e lá, já estava. Do outro lado, avista 52 caixas e uma figura mítica. Querê é você?

- Meu nome é Pandora, sou uma Deusa e venho do Olimpo! Lá tá uma confusão danada entre os Deuses e os Titãs. É que descobriram o fogo, a tal da luz. O Titã, queria mandar pra cá e estragar aos mortais. Zeus, irrefutável, diz: não! Pronto, já temos, pegou e mandou.

Zeus se "arrotou" e resolveu me mandar pra cá com essa caixa. Não sei o que tem, mas sou curiosa, vou abrir!



Da caixa, saiu uma fumaça tremeosa, a sombra, as breves e os males do mundo libertados da Caixa de Pandora.

Pandora olta pra Eul e diz:
- Eul, do outro lado, todos nós, temos uma caixa. Decidindo ir adiante é preciso abri-la.

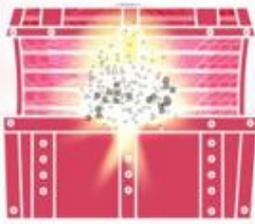
Biografia

Eul, pega a sua chave mágica e abre a caixa! Dentro de muitas coisas que vê, algo lhe chama atenção: Sons... Eram vozes conversando sobre como se relacionavam com a elaboração da escrita acadêmica.

Eul, chama, Pandora, e diz: Vamos ouvi-las!



Biografia



Depois de escutarem, Pandora, já de partida, chama Eul e diz...
Eul, esqueci de te contar:
Na caixa ainda tem mais coisa! A esperança!

Biografia




<https://forms.gle/3n2fQ2n7caMSP2j8l>

Pela sua partilha Gratidão!

"Sentamos em Círculos,
Falamos e Falamos
até que comece a Fala"

ETHIC - INÍCIOS NOVOS AMERICANOS

WANESSA FRAGOSO
11 5099-8041
www.wanessafragoso.net

Parceiros e Parceiras



Fonte: Autora desta pesquisa

Figura 4 - Registros e card de divulgação das oficinas na da fase I

ESPAÇO Biografia
Sentimentos e Experiências sobre a Escrita Acadêmica

Data: 08.04.22
Hora: 16h às 17h
Plataforma: Meet
Pesquisa Intergesto e Sankonfa

Convida para:
Rede de conversa Online:

Escrita Acadêmica

GRADUAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO
ORIENTAÇÃO

OBJETIVO:
Partilhar percepções sobre os prazeres, sofreres e, as experiências de quem vivência a jornada de elaboração da escrita acadêmica!

Bem Vindos!

Vanessa Fragosó

VANESSA FRAGOSÓ
11 19334-4442
vanessafragos@ufma.com.br
www.vanessafragos.net

ESPAÇO Biografia
Sentimentos e Experiências sobre a Escrita Acadêmica

Alguns momentos!
08.04.2022



PP O tempo vai passando e vc vai corrigindo corrigindo e mexendo mexendo então a gente vai tendo dificuldade e o tempo enquadra vc.”

Depoimento de A

ESPAÇO Biografia
Sentimentos e Experiências sobre a Escrita Acadêmica

Data: 18.04.22
Hora: 19h
Plataforma: Google Meet

Roda de Conversa Online
Elaboração da Escrita Acadêmica: **Decifro-te ou Devora-me?**

Vanessa Fragosó

Escrita Acadêmica

GRADUAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO
ORIENTAÇÃO

Escaneie o QR Code para participar do Evento!

VANESSA FRAGOSÓ
11 19334-4442
vanessafragos@ufma.com.br
www.vanessafragos.net

ESPAÇO Biografia
Sentimentos e Experiências sobre a Escrita Acadêmica

Alguns momentos!
18.04.2022



Professores/Alunos do Mestrado e Doutorado em fase de elaboração da dissertação e tese.
PropGeo/UECE

ESPAÇO Biografia
Sentimentos e Experiências sobre a Escrita Acadêmica

Data: 27.04
Hora: 19h-20h
Plataforma: Meet
Público: Alunos TP1 SENAI/CIMATEC

UMA AULA DIFERENTE!
Escrita Acadêmica:
Experimentações para potencializar a prática

Iniciação Científica

Profª Mônica Daltro
Doutora em Pedagogia e Saúde Humana

Profª Vanessa Fragosó
Psicóloga em Pedagogia e Saúde Humana

GRADUAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO
ORIENTAÇÃO

VANESSA FRAGOSÓ
11 19334-4442
vanessafragos@ufma.com.br
www.vanessafragos.net

ESPAÇO Biografia
Sentimentos e Experiências sobre a Escrita Acadêmica

Data: 27.04
Hora: 8h40 - 9h40
Plataforma: Meet
Público: Alunos TP1 SENAI/CIMATEC

UMA AULA DIFERENTE!
Escrita Acadêmica:
Experimentações para potencializar a prática

Iniciação Científica

Profª Mônica Daltro
Doutora em Pedagogia e Saúde Humana

Profª Vanessa Fragosó
Psicóloga em Pedagogia e Saúde Humana

GRADUAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO
ORIENTAÇÃO

VANESSA FRAGOSÓ
11 19334-4442
vanessafragos@ufma.com.br
www.vanessafragos.net



Fonte: Autora desta pesquisa

3.5.2 Fase II

Esta fase foi dedicada à leitura e compreensão das observações realizadas na Fase I, sendo um momento influente para consolidar as escutas realizadas anteriormente. Durante essa fase, o referencial teórico foi desenvolvido, proporcionando uma base sólida para a compreensão do objeto. Foi também o período de planejamento e construção do Espaço Biografia, um ambiente voltado para a ressignificação da relação psicoafetiva dos estudantes com a escrita acadêmica.

3.5.3 Fase III

A fase III da pesquisa-ação consistiu no desenvolvimento, produção e aplicação de quatro oficinas arteterapêuticas, com foco em intervenções avaliativas baseadas nos princípios da Arteterapia. O objetivo dessas oficinas foi consolidar o Espaço Biografia como um produto técnico de caráter clínico, promovendo um ambiente direcionado ao cuidado com as emoções dos participantes. O caráter clínico se manifesta no uso de técnicas específicas de Arteterapia, em atenção ao sofrimento psíquico e mediar o contato com as narrativas pessoais, particularmente no contexto da escrita acadêmica. As oficinas utilizaram recursos como materiais audiovisuais, contação de histórias e dinâmicas de interação dialogada. Essas

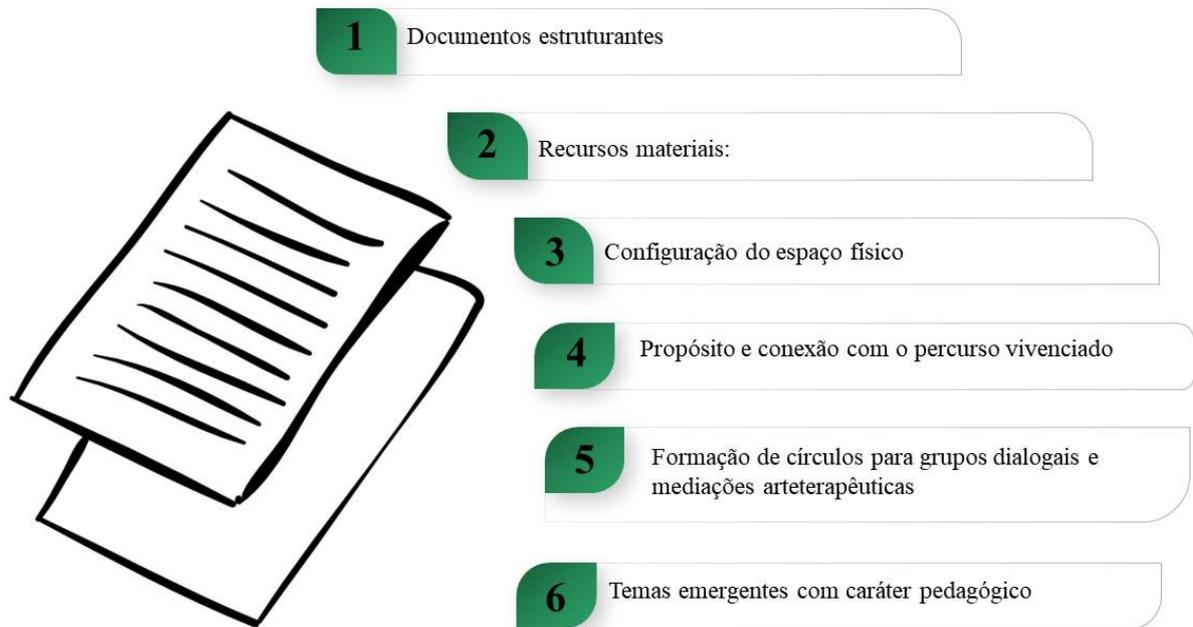
ferramentas permitiram uma análise coletiva e individual dos processos vivenciados, promovendo uma transformação significativa na relação dos participantes com a escrita. O intuito perpassa por proporcionar não apenas um espaço de expressão criativa, mas também ressignificar as experiências psicoafetivas que influenciam o ato de escrever, ajudando os participantes a desenvolver uma relação mais equilibrada e produtiva com a escrita acadêmica.

Deste modo, a intervenção teve início após o término das restrições de quarentena impostas pela pandemia de *coronavirus disease 2019* (COVID-19), que teve início em março de 2020 e cujas medidas começaram a ser flexibilizadas progressivamente a partir do final de 2021.

Assim, o adiamento do cronograma desta fase, foi necessário para segurança de todos e para o cumprimento das normas de saúde pública. Contudo este ajuste não comprometeu os objetivos estabelecidos. Ao contrário, proporcionou uma oportunidade para um planejamento ainda mais cuidadoso e estratégico, garantindo que a intervenção fosse realizada em um contexto de maior segurança e viabilidade, preservando a integridade científica da pesquisa. Nesta fase o recrutamento dos participantes foi realizado por meio do método não probabilístico conhecido como *Snowball* (bola de neve). À medida que os participantes concordavam em participar, eram incluídos no grupo do *WhatsApp*, criado para facilitar a comunicação e fomentar a proximidade entre eles. Considerando a viabilidade do calendário acadêmico entre o final de 2022 e o início de 2023, foram realizadas quatro oficinas — três presenciais e uma online — com duração variando entre 120 e 140 minutos. A intervenção contou com a participação de 15 estudantes, com variações de 5 a 15 participantes por oficina, sendo 7 de graduação, 4 de mestrado e 4 de doutorado. As oficinas presenciais foram realizadas na Escola Bahiana de Medicina, no Pavilhão II, 1º Andar, na Clínica de Psicologia, Sala de Grupo II, enquanto a oficina *online* foi conduzida via *Google Meet*. Os encontros ocorreram aos sábados pela manhã, conforme o cronograma estabelecido. A participação integral em todas as oficinas não foi exigida dos participantes, dada a natureza atemporal das temáticas abordadas. Ainda assim, todos os participantes demonstraram interesse e comprometeram-se em ajustar suas agendas para participar dos encontros, comunicando suas ausências ou presenças nos encontros subsequentes, o que refletiu muita responsabilidade e interesse.

Cada uma das quatro oficinas foi estruturada conforme os seguintes seis pilares do conceito e estrutura do Espaço Biografia conforme figura 5.

Figura 5 - Pilares do conceito e estrutura do Espaço Biografia:



Fonte: Autora desta pesquisa

Para proporcionar um entendimento assertivo e detalhado, é essencial apresentar os seis pilares que orientam tanto o conceito quanto a estrutura do Espaço Biografia. Constituem a base teórica e prática sobre a qual o projeto se sustenta, tecendo diretrizes claras para a organização e o desenvolvimento das atividades propostas. A descrição de cada um desses pilares, oferece uma visão mais funcional e articulada das intenções e dos resultados esperados no contexto do Espaço Biografia.

1. **Documentos estruturantes:** a intervenção foi amparada por documentos essenciais, como o TCLE, listas de presença, convites, cronogramas e o grupo de *WhatsApp*. As sessões foram gravadas em áudio, e anotações detalhadas foram feitas em folhas de registro para análise posterior.
2. **Recursos materiais:** diversos materiais foram utilizados durante as oficinas, incluindo tinta, tesoura, revistas para corte e colagem, lápis de cor, canetas coloridas, colas, argila, enfeites, indumentárias teatrais, papéis de diferentes texturas e cores, bolas antiestresse, instrumentos musicais portáteis, e equipamentos audiovisuais como projetor, notebook, caixa de som e passador de slides.
3. **Configuração do espaço físico:** a sala de trabalhos com grupos foi cuidadosamente preparada para receber os participantes, com atenção à temperatura, limpeza, conectividade e acústica para garantir o sigilo das conversas. Almofadas e tatames foram dispostos no centro da sala, com as cadeiras universitárias organizadas em círculo

ao redor. Na entrada, uma placa convidava os participantes a retirar os sapatos, criando um ambiente acolhedor e descontraído. O cronograma dos encontros e os temas foram exibidos em um quadro informativo na parede de entrada, e os participantes foram recebidos com música ambiente. A escolha das cores — verde, azul e detalhes em rosa — foi fundamentada em estudos sobre a psicologia das cores, visando promover um ambiente emocionalmente enriquecedor e harmonioso.

4. **Propósito e conexão com o percurso vivenciado:** as oficinas foram ajustadas a partir das "narrativas" do objeto de estudo, previamente coletadas e registradas nas fases anteriores. A partir dessas narrativas e dos resultados dos formulários de avaliação, as mediações arteterapêuticas foram planejadas e personalizadas para cada encontro. Elementos didáticos foram introduzidos como dispositivos metodológicos, permitindo que os participantes refletissem sobre as questões subjetivas emergentes relacionadas à escrita acadêmico-científica. Também foram produzidos materiais de apresentação em *Power Point* (PPT) em contorno de Design Instrucional com o objetivo de sistematizar e otimizar informações que foram fundamentais para uma abordagem – por vezes - autoguiada das atividades e ferramentas de intervenção. Quanto aos Jogos Personalizados Em atenção a algumas temáticas, personalizamos jogos e dinâmicas para trabalhar com o grupo, com o intuito de dialogar e problematizar conceitos de motivação, criatividade, trabalho em equipe, liderança, comunicação e persuasão, que fazem parte das categorias. Jogos personalizados e materiais de apresentação em PowerPoint foram criados para sistematizar e otimizar a transmissão de informações.
5. **Formação de círculos para grupos dialogais e mediações arteterapêuticas:** todas as oficinas adotaram a formação de círculos nos momentos de partilha, reforçando a equidade e inclusão entre os participantes.
6. **Temas emergentes com caráter pedagógico:** as oficinas foram articuladas em torno do tema central "Escrita Acadêmica", com subtemas definidos a partir das observações e análises das narrativas. A medida em que um encontro era finalizado, recorria-se às informações obtidas no formulário de avaliação. As informações coletadas nos formulários de avaliação (*usados via QR code*) foram essenciais para ajustar e fortalecer o processo de intervenção, garantindo as reflexões quanto ao encontro anterior, revisado, para dar mais solidez e coesão ao processo.

Figura 6 - Convite para os participantes para participarem das Oficinas Arteterapêuticas – Espaço Biografia - arteterapêutica em atenção ao sofrimento da escrita acadêmica

Pós-Graduação em Medicina e Saúde Humana
PROJETO DE PESQUISA PARA DOUTORADO

Esta imagem faz algum sentido para você?



GRADUAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO
ORIENTAÇÃO

ARTETERAPIA: UMA CLÍNICA POSSÍVEL EM ATENÇÃO AO SOFRIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA?

Prezado Acadêmico,

Se sim, você é nosso convidado(a) para participar da Etapa de Intervenção, com objetivo de: **Desenvolver uma clínica de Arteterapia voltada para a ressignificação do sofrimento psíquico relacionado à escrita acadêmica**

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são: Prof.ª Dr.ª Monica Ramos Daltro, I (monicadaltro@bahiana.edu.br) e, a Doutoranda Vãnessa Fragosó (vanessafragosó@yahoo.com.br), ambas da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Para confirmação e esclarecimento de dúvidas entrar em contato via Watts App (71) 98834-4463 - Vãnessa Fragosó (vide cronograma anexo)

Incentivo a Pesquisa:



fapesb
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia



BAHIANA
ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA



Psicologia, Diversidade & Saúde
GRUPO DE PESQUISA



ESPAÇO Biografia
Cuidamos da Escrita Acadêmica

LOCAL: ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA - BROTAS Pavilhão II- 1º ANDAR - Clínica de Psicologia - Sala de Grupo II

Fonte: Autora desta pesquisa

Figura 7 – Cronograma das oficinas:

CLÍNICA ARTETERAPEUTICA EM ATENÇÃO AO SOFRIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA

CRONOGRAMA

2022

PRESENCIAL

Novembro

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26

ENCONTRO 1
26.11. SÁBADO

PRESENCIAL

Dezembro

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ENCONTRO 2
03.12. SÁBADO

2023

REMOTO - VIA ZOOM

FEVEREIRO

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
					4	
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

ENCONTRO 3
04.02. SÁBADO

VERNISSAGEM- ENCERRAMENTO

MARÇO

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
					4	
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

PRESENCIAL

ENCONTRO 4
11.03. SÁBADO

INCENTIVO A PESQUISA:



fapesb
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia



BAHIANA
ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA



Psicologia, Diversidade & Saúde
GRUPO DE PESQUISA



ESPAÇO Biografia
Cuidamos da Escrita Acadêmica

Fonte: Autora desta pesquisa

Figura 8 – Placa da porta “deixe os sapatos e use os pés”



Fonte: Autora desta pesquisa

- A FASE IV: ocorreu de maneira multimodal, sendo aplicada ao final de cada oficina nas Fases I e III. Esse processo permitiu observar os efeitos imediatos das intervenções arteterapêuticas e avaliar, de forma contínua, o que deveria ser ajustado nas oficinas subsequentes. A avaliação multimodal assegurou um acompanhamento detalhado, considerando as diferentes dinâmicas de cada fase, resultando em um refinamento constante das abordagens. Completando a etapa da avaliação, ao final do ciclo, um follow-up foi conduzido para avaliar os impactos a longo prazo, consolidando a relevância das intervenções tanto no âmbito do cuidado emocional dos participantes quanto no aprimoramento da sua relação com a escrita acadêmica. Essa etapa final foi fundamental para verificar a sustentação dos benefícios observados e para reforçar a eficácia do Espaço Biografia como um recurso clínico de apoio.

Todas as fases foram registradas por escrito, em áudio, vídeo e fotografias, para fins de documentação. A validade dos dados foi garantida pela discussão coletiva e pelo aval dos participantes, conferindo autenticidade científica ao estudo (Macedo, 2004)¹⁰. Não houve registros de danos materiais ou necessidade de ressarcimento aos participantes. Quanto à validade dos dados, a própria discussão coletiva os legitima, pois o aval comunitário vindo dos sujeitos participantes os autoriza enquanto autenticidade científica para aquela realidade a ser conhecida e transformada (Macedo, 2004)¹⁰. Essa abordagem está alinhada com a perspectiva

defendida por Thiollent (2011)⁹, segundo a qual a participação ativa dos envolvidos no processo de pesquisa-ação contribui não apenas para a validação dos dados, mas também para a transformação social. Nesse sentido, a interação contínua entre pesquisador e participantes, por meio de discussões e reflexões conjuntas, favorece a construção de uma realidade compartilhada, onde os dados coletados refletem de maneira fidedigna as experiências e percepções dos sujeitos, como também assegura a legitimação e relevância científica das intervenções (Macedo, 2004¹⁰; Thiollent, 2011⁹).

3.5.4 Fase IV

A Fase IV da pesquisa-ação foi conduzida como um *Follow-up*, caracterizando-se como uma etapa de avaliação pós-intervenção que tendo foco principal na análise dos efeitos a médio e longo prazo das intervenções realizadas nas fases anteriores, especialmente no contexto das mediações da Arteterapia. A fase revelou-se fundamental para a compreensão do impacto dessas intervenções na ressignificação da relação psicoafetiva dos participantes, particularmente no enfrentamento dos desafios e do sofrimento psíquico relacionados à escrita acadêmico-científica.

A coleta de dados nesta etapa teve como objetivo central captar as percepções dos participantes quanto às mudanças em suas práticas e o impacto das intervenções realizadas. Para isso, foi empregada a técnica de Escrita Livre Terapêutica, que incentivou os participantes a expressarem de maneira espontânea suas emoções e reflexões sobre o autoconhecimento e sua relação com a elaboração da escrita acadêmica.

A escrita expressiva (Pennebaker, 2012)²⁴ permite que os sujeitos entrem em contato com o autodiálogo ao passo que também externalizem sentimentos profundos e processem questões internas de forma espontânea, o que facilita a reorganização emocional e a clareza mental. A técnica, não segue regras rígidas ou estruturas predeterminadas, mas, funciona como uma ferramenta de introspecção, promovendo a comunicação de emoções sobre sofrimento psíquico, aspectos centrais para o contexto de análise nesta pesquisa.

O formulário estruturado, enviado via *Google Forms*, foi elaborado com consignas que colaborassem para o aprofundamento da autopercepção dos participantes em relação à escrita. O instrumento contemplou os seguintes aspectos:

- Os efeitos das mediações realizadas durante as oficinas no processo de escrita;
- A influência das vivências arteterapêuticas no desenvolvimento acadêmico e pessoal;

- O ganho pessoal identificado pelos participantes ao longo do processo.

A avaliação do *Follow-up* foi realizada 18 meses após a conclusão das primeiras oficinas. Esse intervalo foi estabelecido com base no tempo médio necessário para que os participantes finalizassem seus TCC, possibilitando uma análise mais abrangente dos impactos a longo prazo. O convite para participar foi enviado por meio do *WhatsApp*, tanto no grupo criado durante as oficinas quanto em mensagens individuais.

As ferramentas utilizadas incluíram:

- Um formulário *Google Forms* com perguntas norteadoras para explorar o impacto das oficinas no processo de escrita acadêmica;
- A Escrita Livre Terapêutica como técnica central, focada em evidenciar os efeitos e deslocamentos proporcionados pelas intervenções arteterapêuticas.

A escolha pela escrita livre terapêutica e a utilização de ferramentas acessíveis foram estratégias fundamentais para facilitar o engajamento dos participantes na avaliação. Um processo que permitiu identificar os elementos que favoreceram ou limitaram o desenvolvimento com as emoções dos participantes, contribuindo diretamente para a ressignificação dos desafios enfrentados no processo de escrita acadêmica.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, em conformidade com a Resolução 466/12, sob o número de CAAE: 57484422.3.0000.5544. O sigilo dos participantes foi garantido, com os dados sendo armazenados de forma segura por um período mínimo de cinco anos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a filmagem e fotografia das atividades. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos, assegurando o sigilo e o respeito às questões éticas da pesquisa. De acordo com Denzin e Lincoln (2018)²⁸, garantir o anonimato é fundamental para assegurar a confiança dos participantes e a integridade da pesquisa. Os pseudônimos escolhidos adicionaram um aspecto lúdico ao fazer referência a escritores literários ou figuras influentes no campo da escrita, trazendo leveza à escrita deste documento e enriquecendo o contexto das narrativas, sem comprometer a identidade dos participantes. Esse cuidado com a identidade também foi acompanhado por uma preocupação com o bem-estar emocional dos envolvidos. Os possíveis desconfortos psíquicos foram monitorados de forma contínua, com suporte psicológico disponibilizado sempre que necessário, garantindo que os participantes tivessem acesso a

cuidados emocionais apropriados ao longo da pesquisa. Além da atenção à saúde emocional, os participantes também foram beneficiados com feedbacks personalizados. Os participantes da pesquisa foram beneficiados com devolutivas individuais, que lhes proporcionaram a oportunidade de refletir sobre suas próprias trajetórias acadêmicas. refiz

Além disso, a Arteterapia serviu como uma ferramenta de apoio, permitindo que eles construíssem e explorassem diversas narrativas sobre suas experiências com a escrita acadêmica. Portanto, esse processo não só facilitou o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal, mas também ofereceu um espaço seguro para expressar e transformar sentimentos relacionados ao estresse e às dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico.

Desta forma, o fechamento desse estudo descritivo exploratório possibilitou abordar, com maior profundidade, a percepção dos estudantes de graduação e pós-graduação de distintas regiões do Brasil em relação aos seus dilemas e enfrentamentos relativos ao sofrimento psíquico, e em relação aos recursos que utilizam para superar os desafios da escrita da produção acadêmico-científica. As etapas de intervenção desenvolvidas a partir das fases iniciais da pesquisa-ação foram um espaço de cuidado e de reflexão colaborativa com a utilização da Arteterapia como tecnologia leve-dura em saúde. Esse processo, que contou com o suporte da etnopesquisa-formação, possibilitou que os participantes passaram não apenas a vivenciar as disciplinas, mas passaram a atuar ativamente na construção do conhecimento. A conclusão dessa etapa reforça ainda a necessidade em permanecer investindo em metodologias integradas e no suporte emocional no dia a dia da produção acadêmica, fornecendo subsídios para a pesquisa e práticas futuras que unam saúde e educação.

4. REVISÃO DE LITERATURA: ENTRE DIÁLOGOS E REFLEXÕES TEÓRICO CONCEITUAIS



Fonte: Autora desta pesquisa

Este capítulo delinea os fundamentos teóricos e os caminhos epistemológicos que embasam esta pesquisa, articulando-os com os objetivos propostos. Além disso, ele integra as análises e reflexões aprofundadas durante a Fase 2 da pesquisa-ação, contextualizando essas ideias no escopo da investigação. Os fundamentos discutidos neste capítulo exploram as interfaces conceituais relacionadas ao ambiente e clima educacional da escrita acadêmica, à saúde mental e à relação psicoafetiva dos sujeitos envolvidos na elaboração dessa escrita. Também são discutidas as propostas de cuidados para os estudantes, considerando os impactos dos preditores — indicadores de dilemas e sofrimento psíquico — e as estratégias de enfrentamento empregadas no processo de construção da escrita acadêmico-científica.

No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) e suas implicações na produção científica, o capítulo explora as experiências dos estudantes, apresentando narrativas sobre o tema "Dilema" que emergem na autoria da escrita acadêmica. A Arteterapia é introduzida como uma Tecnologia Leve-Dura em Saúde, posicionada como uma estratégia de mediação, utilizando exercícios artístico-expressivos que operam como uma "caixa de ferramentas" no suporte ao desenvolvimento da escrita acadêmico-científica.

4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IES

A IES se faz na tríade ensino, pesquisa e extensão - por natureza - o seu motor gerador de conhecimento. Assume como função social proporcionar ao estudante acadêmico condição de construí-lo e aplicá-lo, fomentar e discutir o conhecimento em benefício de que a sociedade possa enfrentar os problemas e, indicar soluções diante da dinâmica de transformações necessárias. Em sua missão plana: o ensino, a formação e o incentivo à extensiva possibilidade de experiências em tônica de investigação interdisciplinar e intercultural.

Este papel fica implícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através

do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Brasil, 1996, cap IV, Art. 43)”²⁹.

A palavra "universidade" origina-se do termo latino *universitas*, que se relaciona a conceitos como "universo", "unidade" (*unus*), "universalidade" e a ideia de totalidade. O termo também está associado ao verbo *vertere*, que significa "virar" ou "mudar", evocando a noção de transformação. Esses conceitos refletem o propósito primordial das universidades: promover a reflexão, a geração de conhecimento, a doutrinação e o ensino.

A formação das universidades resulta de um processo contínuo e essencial, no qual uma comunidade intelectual—composta por professores, estudantes e a sociedade em geral—se organiza para enfrentar e superar desafios crescentes. Nesse contexto, é salutar um enfoque rigoroso na qualidade metodológica, construtiva e inovadora das universidades, bem como em sua competência científica e política, sempre direcionadas para o benefício social.

O fio de evolução das universidades pode puxado a partir de suas raízes na Grécia Antiga, em que instituições a citar: Academia de Platão, Liceu de Aristóteles e Biblioteca de Alexandria, estabelecidas antes da era cristã - a.C. - serviram como precursoras dos espaços dedicados à transmissão do conhecimento. Essas primeiras ocupações do saber foram fundamentais no desenvolvimento inicial das práticas educativas e intelectuais.

Entre Império Romano e, posteriormente, a Idade Média, o conceito de universidade começa a se expandir. Período em que mosteiros e palácios assumiram um lugar centralizador para preservar e partilhar conhecimento e, integrá-lo -se à vida cultural e espiritual da sociedade.

Inicialmente entendidas como os lugares em que os saberes circulavam, as universidades, evoluíram tornando-se centros de questionamentos e críticas no desenvolvimento intelectual. Passam a responder quanto às necessidades sociais de forma mais direta, contribuindo significativamente para o fortalecimento das estruturas sociais.

As universidades se adaptaram às exigências de cada época, consolidando-se como espaços dinâmicos de diálogo sobre questões que moldam o mundo contemporâneo. Projetadas para serem acessíveis a um público diversificado, reunindo sujeitos em busca de conhecimento,

de reflexão sobre os mistérios da vida, da existência, do desenvolvimento de ferramentas intelectuais e do avanço de modos de pesquisar, de assegurar a evolução contínua do saber e manter-se como pilar de desenvoltura intelectual e social.

Segundo Demo (2006)³⁰, a estruturação de um pensamento crítico e consciente envolve quatro atitudes essenciais: a curiosidade e abertura para novas ideias, sem medo da desatualização; a consciência crítica, que impede a aceitação de ideias, sejam elas novas ou antigas, de forma dogmática ou por comodismo; o respeito por todos os membros da comunidade, independentemente de suas visões de mundo, técnicas, ideais ou filiações políticas; e a compreensão da universidade como um espaço gerador de alternativas para o desenvolvimento de novos conceitos e ideias que impactem positivamente a qualidade de vida, tanto individual quanto coletivamente.

O passeio por essas leituras, reflexões e curiosidades sobre a estrutura das IES leva a uma pergunta funcional – diretamente ligada ao objeto de investigação desta pesquisa: Por que o sujeito precisa entregar um TCC para obter o diploma universitário?

A pergunta não tem a pretensão de estruturar uma nova investigação científica, mas, orientar reflexões filosóficas em busca de compreender a origem e a relevância dessa exigência. Esse questionamento é especialmente pertinente, considerando que o foco deste estudo é analisar a relação dos egressos com o processo de elaboração da escrita acadêmico-científica, bem como o impacto dessa demanda na jornada acadêmica e na saúde psicoafetiva dos estudantes envolvidos na produção do TCC.

4.1.1 Trabalho de conclusão de curso – TCC: documento de construção da identidade científica

O conceito de "identidade" pode ser entendido como a singularidade de um sujeito em relação aos demais, constando suas características visíveis, a impressão deixada nos outros, tanto como suas qualidades sociais e emocionais. A identidade, nesse contexto, é fundamental para a construção do sentido e do significado na pesquisa acadêmica do estudante. Como citam Bock (2019)³¹ e Hall (2014)³², a identidade é aquilo que permite ao sujeito (re)conhecer-se e posicionar-se no mundo ao longo de sua existência, representando a consciência de si, de sua especificidade e singularidade. O conceito ressoa com a antiga máxima do oráculo de Delfos, "Conhece-te a ti mesmo", ampliando a ideia de que a construção da identidade científica está intrinsecamente ligada à identidade profissional do pesquisador e ao seu papel enquanto autor. Assim, a identidade

científica envolve não apenas o autoconhecimento, mas também o engajamento em descobertas que abordem os dilemas surgidos ao longo do processo de pesquisa.

A expressão “identidade” é abordada com a compreensão de que a escrita de um TCC transcende a mera entrega final para a conclusão do curso. O TCC é visto como uma oportunidade para o estudante afirmar e refletir seus atributos e interesses no tema abordado, servindo como um marco significativo na construção de sua própria narrativa e biografia acadêmica. Durante sua trajetória acadêmica, o estudante tem a oportunidade de se reorganizar continuamente pela mobilidade e interação social, construindo novas identidades, saberes e conhecimentos. Um processo, que envolve a construção e reafirmação da identidade e, faz emergir a digital da escrita acadêmico-científica, que se manifesta nas escolhas temáticas, nos dilemas enfrentados, nas convicções expressas, e nas formas de superação dos desafios. Essa trajetória de desenvolvimento abrange tentativas, erros, acertos, afirmações, desapegos, dilemas e convicções, além de descobertas e confirmações, refletindo a singularidade do sujeito em sua produção acadêmica.

Nesse contexto, adota-se a perspectiva de Habermas (2012)³³, que argumenta que a identidade se forma de maneira dialética entre o sujeito e a sociedade, em um processo que integra a autoidentificação e o reconhecimento por parte dos outros. Com base nisso, considera-se a maneira como os estudantes articulam e defendem suas argumentações e como se engajam com sua comunidade acadêmica. Isso abrange sua participação em atividades acadêmicas, o interesse autodidata na pesquisa de temas de interesse pessoal, o envolvimento na iniciação científica e o desempenho durante o estágio.

A conclusão do Ensino Superior, seja em cursos de Graduação ou Pós-Graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), culmina na apresentação de um documento essencial: o TCC. Este documento serve como um dispositivo de avaliação e validação ao final do curso.

Luckesi (2005)³⁴ destaca que a análise do TCC como um instrumento de avaliação frequentemente revela que provas e exames, incluindo o TCC, não se concentram necessariamente no conteúdo efetivamente ensinado. Em vez disso, o sistema educacional tende a priorizar a obtenção de uma nota, que muitas vezes não reflete o verdadeiro aprendizado do estudante. Essa crítica sugere a necessidade de reconsiderar as práticas avaliativas, buscando um modelo que valorize o conhecimento construído ao longo do processo educacional, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a formação científica e profissional dos estudantes. A elaboração do TCC exige a observância de regras estruturais, epistemológicas e metodológicas, cujas nuances começam a ser delineadas nos últimos semestres da trajetória acadêmica. Esse processo é reservado exclusivamente aos estudantes

que estão regularmente matriculados na instituição de ensino superior. Desde o início até a conclusão de sua produção, o TCC instiga uma reflexão sobre seu significado e propósito. Portanto, ao considerar o TCC, é fundamental reconhecê-lo como uma ferramenta essencial no desenvolvimento de habilidades e na construção da identidade científica e profissional do egresso.

A concepção deste trabalho é orientada pela prática da pesquisa, entendida como um princípio científico e educativo, um diálogo integrado ao ritmo da vida, e como um produto e um motivador de interesses sociais. Pesquisar como base para uma aprendizagem que transcende a mera reprodução de conhecimento. Conforme enfatiza Demo (2006)³⁰, pesquisar, mesmo de maneira simples, pode ser entendido como um processo de conhecer, saber, e informar-se, essencial para a sobrevivência e para enfrentar a vida de maneira consciente.

O envolvimento com a pesquisa, especialmente no contexto da construção deste TCC, exige uma experiência formativa que considera a importância dos saberes pedagógicos e epistemológicos essenciais para sua realização. Esta jornada apresenta ao estudante instrumentos intelectuais que podem enriquecer sua capacidade de análise e agregar valor ao seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Teoricamente, o TCC já se inicia com o dilema: “Sobre o que pesquisar?” “Qual tema me inquieta, me interessa, me seduz?”. Há que ser feita uma escolha temática que lhe desperte uma pergunta, uma dúvida, que lhe motive alçar o olhar na direção desta identidade de pesquisador. Diferente deste olhar interessado, cita Eco (2016)³⁵ que não é somente de epistemologias que se constrói um texto acadêmico, mas de ser convocado pelo gosto e pela alegria de fazê-la. Isto nos diz que um pesquisador, precisa mover-se engajado pelo desejo, tesaõ, libido, em seu ato de escrever.

A partir deste ponto, o estudante começa a trilhar o caminho para o amadurecimento intelectual, aprofundando seus interesses em temas que vão além de sua área de formação e que também possuem significativa relevância social e acadêmica. É essencial que o estudante se envolva com um tema em que se sinta representado e identificado como autor, o que lhe proporcionará conforto e confiança ao longo da construção do TCC, mesmo diante do "não saber" sobre determinados aspectos. Essa posição é fundamental, pois valoriza as experiências, os sentidos e as aprendizagens adquiridas durante esse percurso.

A escolha do tema deve ser fundamentada em um compromisso com o senso crítico e a interdisciplinaridade, direcionando o estudante às questões essenciais que orientarão a pesquisa, como "como", "quando", "onde" e "quem". Nesse processo, o estudante se envolve em um exercício crítico que abrange novas aprendizagens, adota uma postura ética diante das

incertezas, e demonstra abertura para dialogar com questionamentos contínuos. Simultaneamente, é primordial que ele esteja preparado para fazer ajustes que possibilitem novas reflexões, indagações e possíveis mudanças no direcionamento de sua pesquisa.

Por muito tempo, o TCC foi comumente associado ao termo "monografia", derivado do grego *mónos* (um só) e *graphein* (escrever). Trata-se de um tipo de escrita com o propósito de desenvolver uma pesquisa, ou seja, buscar respostas para uma pergunta dentro de um campo temático que, frequentemente, se relaciona de forma interdisciplinar à área de formação do estudante.

Historicamente, a primeira monografia registrada data do século XIX, sendo escrita por Frédéric Le Play¹, um sociólogo francês (1806-1882).

Essas experiências foram cruciais para moldar sua compreensão do mundo e direcioná-lo ao campo da pesquisa. A profundidade de sua análise e a relevância social de seu tema marcaram essa monografia como um precursor inicial do que hoje conhecemos como TCC, justificando a importância de se referir a esse trabalho como um marco inicial na tradição de produzir investigações acadêmicas que dialogam diretamente com realidades sociais e profissionais.

Avançando para o contexto atual, a concepção do TCC no Brasil, conforme estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, também passou por uma evolução significativa.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, a Monografia/TCC é vista ora como um componente curricular opcional, ora como obrigatório, dependendo das diretrizes específicas de cada curso. Monografia/TCC faz parte dos eixos dos conteúdos curriculares opcionais, cuja adequação fica sob responsabilidade de cada instituição que assim optar, em seus colegiados acadêmicos, tendo como seguinte entendimento “[...] a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação, que é também inerente ao próprio mundo do trabalho e da permanente capacitação profissional, isto é, do profissional apto ao enfrentamento dos desafios suscitados pelas mudanças iminentes à conclusão do curso ou emergentes e conjunturais; 2) os currículos passam a ser configurados e reconfigurados dentro de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições do perfil desejado do formando, exigido pela sociedade, com todas as contingências que envolvem a história humana, suscitando um contínuo aprimorar-se; 3) a monografia se constitui em instrumental mais apropriado aos cursos de pós-graduação lato

¹ Le Play realizou uma análise aprofundada sobre a vida dos operários que trabalhavam nas fábricas de sua época. Oriundo de uma família pobre e tendo ele próprio trabalhado em fábricas, Le Play vivenciou de perto as adversidades impostas pelo capitalismo, que frequentemente negligenciava valores humanitários.

sensu que os formandos ou egressos venham a realizar, indispensáveis ao seu desempenho profissional qualitativo, especialmente face às inovações científicas e tecnológicas, em diferentes áreas; 4) a monografia, pelas suas peculiaridades, deve ter, em cada instituição que por ela opte expressamente, regulamentação própria, com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação bastante explícitos, bem como diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração”. (MEC, 2018)³⁶

Atualmente, os tipos de TCC descritos nas Diretrizes Curriculares incluem uma variedade de estruturas, refletindo a diversidade de áreas de conhecimento e a flexibilidade das abordagens pedagógicas. Entre as estruturas comumente utilizadas estão: Monografia, Estudo de Caso, Revisão Bibliográfica, Recursos Tecnológicos, Projeto Arquitetônico e/ou Urbanístico, Protocolo Médico, Plano de Negócio, Projeto Experimental, Pesquisa de Recepção, entre outros. Essa diversidade permite que os universidades e estudantes escolham o modelo que melhor se alinha aos objetivos da formação e às demandas do mercado atual, garantindo que o TCC seja não apenas um requisito acadêmico, mas também uma oportunidade para demonstrar habilidades práticas e aplicáveis à sua futura carreira profissional.

O TCC representa uma jornada significativa na trajetória acadêmica, proporcionando uma oportunidade única para o autoconhecimento, a vivência de conceitos e metodologias, e a construção de um espaço de expressão acadêmica. Esta experiência, além de ser um lugar de fala em constante desenvolvimento, carrega a promessa de um percurso evolutivo que aponta para o amadurecimento científico dos estudantes.

Iniciar o caminho da pesquisa e da escrita acadêmico-científica revela etapas que, para muitos, servem como preâmbulos para os dilemas que surgirão posteriormente na elaboração dessa escrita. No contexto desta pesquisa, é fundamental compreender as circunstâncias que moldam esses dilemas durante a jornada de elaboração do TCC nas IES. Essas reflexões não apenas iluminam os desafios enfrentados pelos estudantes, mas também contribuem para a compreensão do processo de amadurecimento científico, que é central para o desenvolvimento de uma identidade acadêmica sólida.

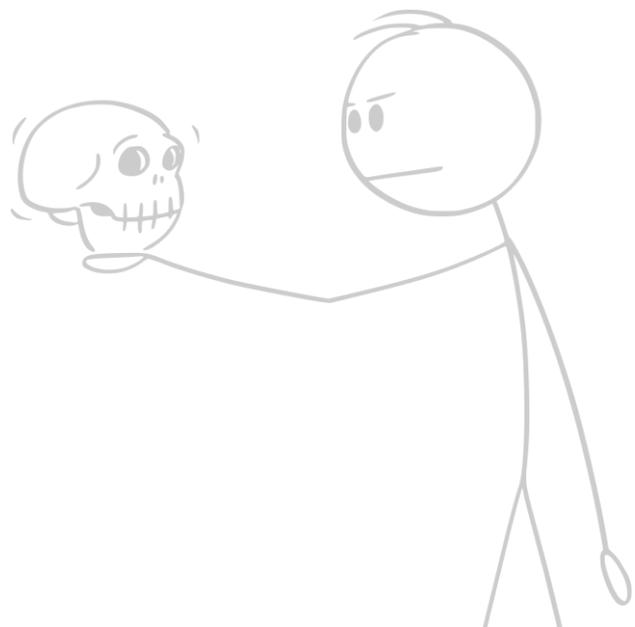
Além disso, ressalta-se a importância de perseverar na escrita do TCC, mesmo diante dos desafios. Abandonar esse processo pode significar perder a oportunidade de consolidar habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional, como a capacidade de conduzir pesquisas rigorosas, articular ideias de forma clara e desenvolver um pensamento crítico. A conclusão do TCC não só representa a culminação do conhecimento adquirido ao longo do curso, mas também marca o início de uma trajetória científica que pode influenciar positivamente a carreira do estudante. Portanto, manter a continuidade e finalizar a escrita do

TCC é vital para garantir o pleno desenvolvimento das competências que fundamentam a identidade acadêmica e profissional.

4.1.2 Ser ou não ser, eis a questão

Será mais nobre em nosso espírito sofrer pedradas e flechadas com que a fortuna, enfurecida, nos alveja, Ou insurgir-nos contra um mar de provocações E em luta pôr-lhes fim? Morrer... dormir: Só isso. E com o sono, dizem, extinguir Dores do coração e as mil mazelas naturais A que a carne é sujeita! É uma consumação. Devotamente a desejar. Morrer — dormir — Dormir! Talvez sonhar! Aí está o obstáculo. Pois, nesse sono da morte, que sonhos hão de vir, Quando tivermos escapado ao tumulto da vida mortal, É que nos detém: eis a consideração Que dá à desventura uma vida tão longa. Pois quem suportaria os açoites e as injúrias do tempo, A opressão do tirano, a afronta do soberbo. As angústias do amor desprezado, as delongas da lei, A insolência do governo e o escárnio. Que o mérito paciente recebe dos indignos, Podendo, ele próprio, encontrar seu repouso Com um simples punhal? Quem suportaria fardos, Gemendo e suando numa vida servil, Senão porque o terror de algo após a morte — O país não descoberto, de cujos confins Jamais voltou nenhum viajante — nos confunde a vontade, Nos faz preferir e suportar os males que já temos A fugirmos para outros que desconhecemos? E assim a reflexão faz de todos nós covardes, E, assim, o natural colorido da resolução. Se desfaz na pálida sombra do pensamento, E empresas de grande peso e importância Desviam-se de seu curso, perdendo o nome de ação. Mas silêncio! Aí vem a bela Ofélia! Ninfa, em tuas orações Lembra-te de todos os meus pecados.

"Ser ou não ser, eis a questão"
A Tragédia de Hamlet - Ato III, Cena I
William Shakespeare



4.2 O ESTUDANTE X A ESCRITA ACADÊMICA

Ao considerar os estudantes de Graduação e Pós-Graduação, é essencial discutir os aspectos presentes no ambiente das IES que estão diretamente relacionados aos dilemas na elaboração da escrita acadêmica. As reflexões sobre este tema abrangem a ideia, frequentemente presente no imaginário acadêmico, de que a habilidade na escrita é fundamental para a mobilidade social, especialmente para o pesquisador. Grande parte dos dilemas enfrentados pelos acadêmicos durante o processo de escrita decorre da radicalização dessa naturalização.

Ao ingressar na IES ou ao iniciar o processo de pesquisa, como no caso do TCC, o estudante se depara com as diversas funções que a escrita desempenha, o que demanda diferentes conhecimentos e disposições. Conforme argumenta Freire (2019)³⁷, para que os estudantes sejam reconhecidos na comunidade acadêmica, é essencial que se apropriem dos discursos e das práticas culturais predominantes. Essa apropriação, no entanto, requer que os estudantes compreendam e internalizem as formas de pensar, agir e valorizar que são inerentes à cultura universitária.

Há uma percepção equivocada por parte de alguns membros da comunidade acadêmica de que os estudantes já ingressam na universidade com a habilidade não apenas de escrever, mas também de compreender e interpretar uma variedade de gêneros acadêmicos, como gráficos, dados estatísticos, cálculos e narrativas. No entanto, o amadurecimento do estudante ocorre no itinerário acadêmico, através da interação com seus pares, da compreensão dos erros e acertos, e do engajamento com as regras e normas acadêmicas.

Segundo Lea e Street (1998)³⁸, três modelos são fundamentais para abordar a escrita dos estudantes na universidade: a) o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, b) a socialização acadêmica dentro das comunidades discursivas, e c) os processos de letramento acadêmico, que englobam não apenas a linguagem escrita, mas também as práticas e normas culturais da academia. O desenvolvimento de habilidades está relacionado ao domínio de técnicas e instrumentos da escrita, como aspectos ortográficos e estruturais. Hartmann e Santarosa (2012)³⁹ reforçam essa visão ao apontarem que a escrita acadêmica requer o desenvolvimento de uma postura crítica, onde o estudante não apenas domina as regras linguísticas, mas também adquire ferramentas para se engajar nas práticas sociais que moldam o ambiente acadêmico. A socialização acadêmica, de acordo com Lea e Street (1998)³⁸, refere-se ao papel do professor de guiar o estudante para que ele adquira a habilidade de falar, raciocinar, interpretar e argumentar conforme as demandas da cultura acadêmica. Kleiman

(2008)⁴⁰ complementa essa perspectiva ao enfatizar que o letramento acadêmico vai além das competências técnicas e está relacionado ao modo como o estudante interage com os discursos institucionais, exigindo que ele desenvolva uma compreensão crítica frente às normas e valores que regem a produção de conhecimento no meio acadêmico. Nesse contexto, o letramento acadêmico é visto como um processo social e cultural, no qual o estudante se apropria das práticas discursivas e epistemológicas que moldam as comunidades acadêmicas, conforme argumentam Hartmann e Santarosa (2012)³⁹, ampliando o entendimento de que a escrita acadêmica é, essencialmente, uma prática que promove a formação de identidade e a inserção no meio acadêmico de forma crítica e reflexiva.

A menção aos “letramentos acadêmicos” assente a escrita como uma prática social que importa “[...] a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais”. (Street, 2010)⁴¹

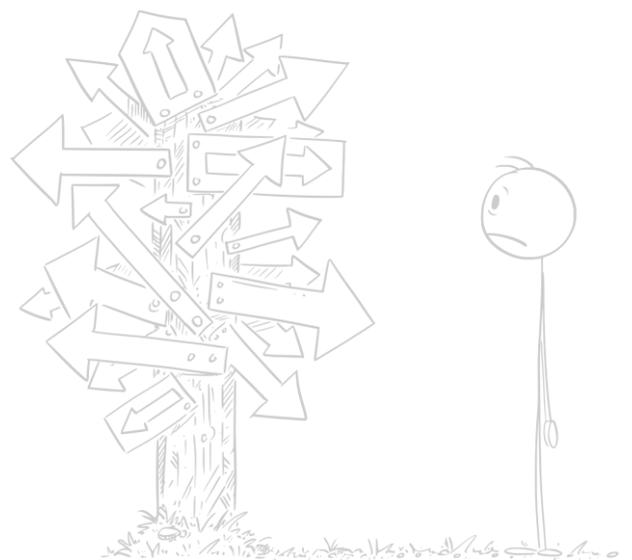
No contexto do letramento acadêmico, uma dificuldade recorrente entre os estudantes é a sensação de que devem dominar um repertório linguístico altamente especializado para se inserirem de forma legítima na comunidade acadêmica. Um sentimento que surge à medida que os estudantes se deparam com os discursos e as relações de poder predominantes nas IES, percebendo a necessidade de adaptação às normas e convenções acadêmicas para serem reconhecidos como membros plenos dessa comunidade. A pressão para conformar-se a essas expectativas, especialmente em situações de avaliação, contribui para a construção de uma dinâmica que valoriza a adequação técnica em detrimento da exploração criativa e crítica da escrita acadêmica.

Esse imaginário acadêmico, por vezes, intensifica os dilemas enfrentados pelos estudantes, gerando crises na relação com a escrita acadêmico-científica. O questionamento sobre seguir adiante ou desistir emerge frequentemente nesse processo, alimentado pelo “medo de errar”. Esse medo, quando presente em um ambiente de ensino e aprendizagem, cria um paradoxo: ao mesmo tempo em que o erro deveria ser visto como parte do desenvolvimento intelectual, ele é muitas vezes encarado como fracasso. Um percurso de reflexões essenciais que observam o quanto o ambiente educacional demanda oferecer suporte para superar esses dilemas, criando espaços onde o erro seja visto como uma oportunidade de crescimento, e o

letramento acadêmico seja compreendido não apenas como um domínio técnico, mas como um processo contínuo de amadurecimento crítico, social e epistemológico.

Para a próxima sessão, sugere-se a leitura a seguir como experiência de pensamento com abordagens sensoriais.

"Dilema do Bonde" - Philippa Foot (1920-2010)



Imagine isso: você está caminhando pelo parque numa tarde tranquila. O sol está brilhando, as folhas das árvores balançam suavemente com o vento. De repente, você ouve um barulho estranho e percebe um bonde desgovernado vindo em sua direção. Nos trilhos adiante, cinco pessoas estão amarradas, incapazes de escapar. Você olha ao redor e vê uma alavanca ao seu alcance. Se puxar essa alavanca, o bonde será desviado para um trilho alternativo, onde uma única pessoa está amarrada.

Agora, pare, sinta e pense: o que você faria?

Seu coração começa a bater mais rápido e uma enxurrada de pensamentos conflitantes invade sua mente. Puxar a alavanca parece lógico, certo? Afinal, você salvaria cinco vidas em troca de uma. Mas aí surge a dúvida: é justo sacrificar uma vida para salvar outras?

Você sente o peso da responsabilidade moral se acumulando em seus ombros. De um lado sussurros maximizam que o bem-estar total é a melhor decisão. No outro um grito que cada vida tem dignidade e direitos que não podem ser violados, não importa a situação.

Imagine o estresse e a ansiedade crescendo dentro de você. A proximidade emocional com as vítimas faz com que você sinta sua dor. O medo, a culpa, a tristeza e a compaixão começam a se misturar, tornando a escolha ainda mais difícil. Você se vê em uma batalha interna entre a razão e a emoção.

Não, não é apenas um jogo mental. É uma experiência emocional. A escolha entre vidas humanas provoca uma resposta visceral, onde cada decisão carrega um impacto significativo.

Refleta! Em momentos de crise, nossas decisões são moldadas por nossos valores, experiências e emoções. Elas não são feitas em um vácuo racional. Este dilema nos desafia a enfrentar a complexidade da ética humana, onde lógica e emoção se entrelaçam de maneira inextricável.

4.3 DILEMAS: INTERFACE POSTAS À AUTORIA DA ESCRITA ACADÊMICA

O termo "dilema" é comumente utilizado para descrever situações em que uma escolha deve ser feita entre alternativas conflitantes e mutuamente exclusivas. Essas escolhas implicam renunciar a uma opção em favor de outra, exigindo que o sujeito abandone uma possibilidade para seguir com a decisão tomada. Tais dilemas são uma parte inevitável da experiência humana, surgindo em diversas esferas da vida. No campo da ética, Kant (2003)⁴², em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (obra original de 1785), argumenta que os dilemas éticos aparecem quando o sujeito é forçado a escolher entre deveres conflitantes. Para ele, a

solução de tais dilemas deve se basear no imperativo categórico, ou seja, agir de acordo com princípios que possam ser universalizados, sem considerar as consequências pessoais ou sociais, e sempre respeitando a dignidade e a autonomia humanas.

Por outro lado, Kymlicka (1996)⁴³ introduz uma perspectiva contemporânea ao discutir dilemas éticos em sociedades multiculturais. Ele defende que, além dos princípios universais, deve-se levar em conta as particularidades culturais e os direitos das minorias. Dessa forma, dilemas éticos podem envolver a tensão entre direitos coletivos e individuais, e sua resolução exige uma abordagem que equilibre a justiça distributiva com o respeito à identidade cultural dos envolvidos.

Nesse mesmo contexto, Cortella (2007)⁴⁴ aponta que as decisões éticas, especialmente em dilemas, não podem ser tomadas de forma isolada, pois os sujeitos estão imersos em redes de valores e responsabilidades sociais. Ele enfatiza a importância de refletir sobre os impactos dessas decisões no coletivo e na sociedade, complementando a visão kantiana com uma análise prática e contextual das ações. Karnal (2016)⁴⁵ concorda, pontuando que o verdadeiro desafio ético permanece em aplicar os princípios abstratos a situações concretas, onde os valores pessoais e as demandas sociais frequentemente colidem. É a coerência entre o que se acredita e o que se faz que define a integridade ética do sujeito.

Barros Filho (2015)⁴⁶, por sua vez, critica o distanciamento da ética puramente teórica da realidade cotidiana e argumenta que, no campo prático, os dilemas éticos exigem uma flexibilidade que permita a adaptação dos princípios universais às circunstâncias específicas de cada contexto, sem perder de vista a justiça e a dignidade humana. Complementando essa discussão, Chauí (2020)⁴⁷ sugere que a resolução de dilemas éticos precisa levar em conta a construção histórica e social das normas, destacando que as decisões morais são também atos de resistência contra sistemas de poder que podem violar os direitos dos sujeitos.

Assim, enquanto Kant e Kymlicka trazem à tona a importância de princípios universais e da justiça multicultural, Cortella⁽⁴⁴⁾, Karnal⁽⁴⁵⁾, Barros⁽⁴⁶⁾ e Chauí⁽⁴⁷⁾ acrescentam uma crítica à rigidez teórica, defendendo que as decisões éticas devem ser situadas e analisadas à luz das complexidades sociais e culturais contemporâneas.

No contexto desta pesquisa, o termo "dilema" foi trazido ao centro das discussões justamente por ser compreendido como uma situação em que o sujeito se encontra diante de escolhas que exigem uma decisão. A indecisão, nesse caso, é vista como uma questão atitudinal, manifestada quando o sujeito se confronta com uma situação dilemática. Uma vez tomada a decisão, surgem as consequências que podem se apresentar como desafios. Portanto, os dilemas enfrentados pelo sujeito na elaboração da escrita acadêmica geram sentimentos de indecisão,

que, de uma forma ou de outra, estão associados aos desafios impostos pela escolha feita e pelo caminho que se decide seguir.

Na erudição etimológica, "dilema" é uma proposição dupla de origem grega, formada por *di* (dois) e *lemma* (premissa, algo aceito como verdade). Segundo Abbagnano (2007), é um termo usado para indicar raciocínios insolúveis ou conversíveis. Significa, pois que o substantivo masculino – sm. 1 LÓG Raciocínio que estabelece premissas contraditórias e excludentes, mas que acabam por dar fundamentos para uma mesma conclusão. 2 FIG Situação embaraçosa entre duas soluções fatais, ambas difíceis ou penosas. (Michaelis, 2022)⁴⁸

Temáticas que envolvem questionamentos dilemáticos estão integradas a questões relacionadas a hábitos, costumes, valores e modos de vida. É fundamental considerar que orientar estudos e explicações sobre o que constitui um dilema implica adentrar no campo da ética — *ethos* — que envolve costume e caráter.

Nesse contexto, Chauí (2020)⁴⁷ define a ética como um complexo de valores que orientam nossos comportamentos em relação aos outros, visando garantir o bem-estar no convívio social. A ética, conforme essa perspectiva, reflete como a cultura de uma sociedade define para si mesma o que é considerado bom ou ruim, virtuoso ou vicioso, certo ou errado, formal ou informal, bem ou mal, além de estabelecer parâmetros sobre crime, violência e virtude. Vir-tu-de - Substantivo feminino. 1 Inclinação para o bem. 2 Qualidade ou atributo que está de acordo com a moral, a religião, a lei etc. 3 POR EXT Força de caráter. 4 Atitude virtuosa. 5 Capacidade de realização em que se emprega grande eficiência. 6 Total abstinência dos prazeres do sexo. 7 Forma austera de viver. 8 Incentivo para que se tenha disposição para algo. 9 FILOS Segundo o aristotelismo, qualidade positiva que se adquire como decorrência do hábito; virtude ética, virtude moral. 10 FILOS Segundo o platonismo, qualidade positiva inata do indivíduo. (Michaelis, 2022)⁴⁸

Na trama da pauta quanto a ética, Chauí (2020)⁴⁷, explica moral - do latim, *mores*, costumes - um conjunto de normas que vão regular os nossos comportamentos. São aprendidas e adquiridas através: das tradições, da educação, dos costumes, das nossas experiências etc.

No panorama da tipologia do conhecimento (religioso, científico, empírico ou filosófico) a mais de 2.500 anos as discussões sobre ética permanecem em nossos debates filosóficos. Platão (a.C.) ao escrever *A República* narra uma contenda entre Céfalo e Sócrates sobre justiça. Uma narrativa que diz do sujeito, para ser justo, não deve intrujar ou mentir e, muito menos, ser devedor de sacrifícios aos deuses, de dinheiro a uma pessoa, e depois falecer sem nada receber. Parte do itinerário filosófico de Aristóteles (a.C.) concebe a ética como o saber que possui como fim último a felicidade do homem na *polis* (Ricken, 2008)⁴⁹. Na direção para

aplanar a discussão sobre “dilemas”, figuram alguns exemplos, clássicos. O Dilema do Bonde, originalmente proposto pela filósofa Philippa Foot (1978) citado por Safatle (2015)⁵⁰, examina questões éticas que desafiam os sujeitos a tomar decisões em situações de conflito emocional. No cenário descrito, um trem desgovernado está prestes a matar cinco pessoas amarradas aos trilhos. O observador tem a oportunidade de desviar o trem puxando uma alavanca, o que salvaria as cinco vidas, mas resultaria na morte de um homem que se encontra em outra linha. A questão central do dilema é: o que fazer nessa situação? (Foot, 1978, citado por Safatle, 2015)⁵⁰

Não agir resulta na morte de cinco pessoas; agir, mata uma pessoa e salva cinco. Este é um exemplo do princípio do duplo efeito, que distingue entre os resultados intencionalmente visados por uma ação — neste caso, salvar vidas — e os efeitos colaterais previstos, mas não intencionados. O dilema nos desloca a confrontar a complexidade do valor da vida humana. A aritmética moral simples (uma vida contra cinco) esconde questões sobre individualidade, direitos e dignidade. Ele também explora a responsabilidade moral do agente, pois a decisão de agir (ou não agir) carrega um peso significativo. A escolha de não puxar a alavanca é também uma escolha, com suas próprias implicações morais.

Na obra *Parerga und Paralipomena* (1851), Schopenhauer utiliza a metáfora dos porcos-espinhos para discutir os dilemas da convivência humana. Ele descreve como, em um dia frio, os porcos-espinhos se aproximam para se aquecer, mas acabam se ferindo com seus espinhos quando estão muito próximos. O desafio, portanto, é encontrar uma distância que permita a convivência sem causar dor. (Safranski, 2011)⁵¹.

A metáfora ilustra um dilema fundamental: a proximidade e o conforto proporcionados pela companhia podem ser acompanhados pela dor e pelos conflitos inerentes à convivência íntima. Por um lado, a aproximação simboliza o desejo do calor da companhia, essencial para a convivência humana contrastando com a solidão. Os espinhos simbolizam dores e conflitos surgidos e evidenciados na proximidade entre as pessoas podendo levar a ferimentos emocionais e a conflitos. Um dilema percorrido na narrativa de Schopenhauer visto como uma escolha entre dois extremos: optar por uma distância segura para evitar conflitos e dor, renunciando aos benefícios da proximidade, ou aproximar-se e usufruir do conforto da convivência, ainda que incorram ao risco de sofrimentos. Este dilema é central para a compreensão das relações humanas, destacando a necessidade de equilibrar o conforto da convivência com a dor dos conflitos para encontrar uma harmonia nas interações interpessoais. Um dilema em que: se solitário, estamos livres da dor e, com frio, se agrupados, causamo-nos dores, até que possamos encontrar o equilíbrio de uma distância minimamente segura.

Schopenhauer, nesta relação tênue, traz à baila a reflexão sobre qual a lonjura mínima, entre nós humanos espinhentos.

Carroll (2020)⁵², em sua emblemática obra *Alice no País das Maravilhas*, apresenta a personagem Alice em vivências conflitantes. Ao acompanhá-la em sua jornada de descobertas, percebemos que suas reflexões, sentimentos e percepções daquela peculiar realidade levam a um amadurecimento diante dos padrões impostos no 'País das Maravilhas'. Um lugar de “ponta cabeça” onde nada parece fazer sentido, com simulacros e representações de coisas que aparentam outra maneira do estado habitual. Entretanto o dilema mais apreciado reside quando ela pergunta ao gato. Gato Cheshire, pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar? Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato. Eu não sei para onde ir! – disse Alice. Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve. (Carroll, 2020)⁵²

Um diálogo - de fundo filosófico - que se inclui a tantas outras passagens metafóricas que certamente abarcam reflexões atemporais e contemporâneas. Trechos por onde esbarramos em nossos dilemas éticos do cotidiano, que figuram a necessidade de escolha diante dos conflitos que aludem diferentes valores seja na dimensão: social, econômica, política, religiosa, científica etc.

As escolhas que fazemos estão constantemente entre duas ou mais alternativas, frequentemente envolvendo sentimentos desejáveis ou indesejáveis, que são influenciados pela cultura e pelos valores que os sustentam. Em todas as relações intersubjetivas, nos deparamos com questionamentos morais que nos levam a um estado de inquietação na tomada de decisões.

Nesse contexto, compreende-se que os dilemas não são situações isoladas, mas estão imersos em um cenário ético e moral. Ao tomar decisões, somos atravessados por diversos fatores como valores, sentimentos, julgamentos, respeito, intenções, apegos e desapegos, incertezas, crenças e questionamentos sobre o bem e o mal. Somos sujeitos eticamente interdependentes, o que significa que a ética e a moralidade guiam o que é considerado aceitável tanto em termos individuais (ética) quanto coletivos (moralidade). Os dilemas refletem nossa existência subjetiva e intersubjetiva, sendo moldados pelas interações entre os sujeitos e seu ambiente.

4.3.1 Dilemas da escrita acadêmica em contexto universitário: “... Eis a questão”

A noção de "dilema" não está isolada. Insere-se em um contexto ético ou moral, considerado a partir das decisões tomadas, influenciadas pelo ambiente em que ocorrem. No contexto acadêmico, particularmente em IES, o ambiente é condizente para o exercício ético

diante da diversidade e da alteridade. O espaço acadêmico proporciona um contexto fértil para a sociabilidade, respeitando o espaço do outro e evitando a imposição de valores pessoais.

A ética aqui se traduz no respeito pela individualidade, reconhecendo que cada pessoa é o "outro" em relação a alguém mais. Esse "outro" pode se manifestar em diversas relações, como entre o eu e o social, a justiça e o eu, a IES e o estudante, o estudante e o orientador, ou o estudante e a escrita acadêmica. O sujeito envolvido no processo de escrita acadêmico-científica enfrenta dilemas recorrentes que transitam entre a capacidade de "saber fazer" e a incerteza sobre "como" e "o que" fazer. Esse processo envolve a organização de ideias abstratas em uma estrutura concreta e compreensível. Contudo, há uma desconexão frequente entre a razão e as emoções: enquanto racionalmente há uma ideia clara, emocionalmente pode haver uma percepção diferente. A tarefa de conciliar essas dimensões não é simples, especialmente em um ambiente acadêmico onde há considerável pressão cultural para demonstrar habilidades e competências, engajar-se socialmente e atender às exigências do letramento acadêmico.

Boice (1990) citado por Cruz (2020)⁵³ afirma que o processo de escrita acadêmica é frequentemente acompanhado por sentimentos de ansiedade e insegurança, resultado da tensão entre a clareza racional e as emoções conflitantes. Segundo o autor, a pressão para atender às altas expectativas acadêmicas podem intensificar esses dilemas, resultando em procrastinação e bloqueios criativos. Integrar essas dimensões, alinhando razão e emoção, é essencial tanto para o sucesso na escrita acadêmica quanto para o bem-estar do sujeito, que precisa equilibrar as demandas cognitivas e afetivas envolvidas. Um dos principais dilemas enfrentados por estudantes é a dificuldade em se reconhecer como autor de sua própria escrita, o que muitas vezes impede seu avanço no processo.

Na tentativa de mais uma simbologia para ilustrar esse impasse, recorreremos ao exemplo do dilema em *Hamlet*, clássico de William Shakespeare (1599 e 1601). Hamlet, confrontado com o medo do desconhecido que a morte representa e desiludido com sua própria vida, reflete sobre sua agonia em viver em contraste com a incerteza da morte, culminando na famosa expressão: “Ser ou não ser, eis a questão”, enquanto contempla uma caveira que simboliza os efeitos da morte sobre o corpo.

Estabelece-se um paralelo reflexivo entre 'viver' o processo de escrita acadêmica e a possibilidade de 'morrer' como autor dessa escrita. Assim como Hamlet enfrenta seu dilema, o sujeito da escrita acadêmica também se depara com a escolha entre desistir e não se reconhecer como autor ou seguir em frente, enfrentando as inquietações inevitáveis. De acordo com Boice (1990) citado por Cruz (2020)⁵³, o bloqueio na escrita frequentemente reflete um conflito interno, onde o medo do fracasso e a ansiedade de não corresponder às expectativas podem

paralisar o autor, transformando a escrita em uma experiência angustiante. Quando um estudante de TCC menciona que está enfrentando um dilema, ele está sinalizando a necessidade de tomar uma decisão crítica. O sujeito deve se autorizar a continuar como autor, vivenciando a experiência de escrever e enfrentando as complexidades emocionais que emergem nesse processo. Trata-se de uma tarefa repleta de desafios, que provoca dúvidas e reflexões, levando o sujeito a realizar uma autoavaliação contínua ao longo das diversas etapas da escrita. Durante esse percurso acadêmico, o estudante constantemente assimila informações sobre o ambiente da IES e analisa o contexto cultural dessa instituição. Ao mesmo tempo, ele pondera, questiona e enfrenta múltiplas dúvidas antes de conseguir agir, criar e transformar. Essa análise envolve considerações sobre o que é permitido ou não, sobre o que é certo, errado ou apropriado, levando em conta tanto os condicionantes culturais da IES quanto os aspectos emocionais das relações interpessoais. Dessa forma, as expectativas racionais e as crenças vivenciadas exercem influências significativas ao longo desse processo.

Ainda entre as mensagens de Hamlet, é possível traçar reflexões que se aproximam da experiência do sujeito ao sentir-se cerceado, enfrentando sentimentos de incapacidade e a dificuldade de se reconhecer em sua própria narrativa e subjetividade. *Hamlet*, em suas metáforas e interpretações, revela a luta do sujeito contra a impossibilidade de se (re)construir e de inaugurar novas experiências, para que sua liberdade de agir se torne não apenas uma ideia, mas um fato, um ato real, e não um lugar restrito ao imaginário.

Essa perspectiva evidencia como os dilemas enfrentados por *Hamlet* dialogam intensamente com aqueles vividos por quem se dedica à escrita acadêmica. Boice (1990) citado por Cruz (2020)⁵³ observa que os conflitos sobre a possibilidade de agir são frequentemente comprometidos por contratempos e pelo constante adiamento do ato de se tornar autor, uma situação muitas vezes agravada pelo sofrimento psíquico inerente ao processo de escrita. Segundo Boice (1990) citado por Cruz (2020)⁵³, o sofrimento emocional e o bloqueio criativo impactam diretamente na identidade do autor, enfraquecendo sua capacidade de ação. Assim, a experiência de *Hamlet* ressoa de maneira significativa com aqueles que, na escrita acadêmica, enfrentam desafios que afetam tanto sua identidade quanto sua capacidade de agir de forma decisiva.

4.4 SOFRIMENTO PSÍQUICO E O CUIDAR DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DA ESCRITA ACADÊMICA: DESAFIOS E SIGNIFICADOS

As experiências humanas são adversas e afetam muitas dimensões da vida a citar o como o campo emocional, social e até mesmo espiritual. O sofrimento, em particular, é uma dessas experiências que nos atravessa de maneiras complexas e multifacetadas. Para Deleuze, a experiência não é algo fixo ou definido, mas, um processo contínuo de transformação e criação, em que novas possibilidades surgem a partir de forças que moldam o sujeito e sua percepção da realidade (Deleuze; Guattari, 2016)⁵⁴. Assim, o sofrimento também pode ser compreendido como parte desse processo de mudança, tomado por afetos e intensidades e afetos.

Diferentemente da dor física, que pode ser localizada e, por vezes, tratada de forma direta, o sofrer envolve aspectos mais invasivos, que vão além do corpo e incluem uma percepção de si, do relacional e do ambiente em que estamos envolvidos. Em diferentes culturas, a modos variados de mirar nas interpretações do sofrimento. Para tradições budistas, é visto como que compõe nossa jornada de autoconhecimento, um lugar de fala para o crescimento pessoal e espiritual. Em culturas ocidentais, ele, o sofrimento, é encarado como algo a ser evitado ou minimizado. No entanto, ainda dentro de uma mesma cultura - sociedade, grupo...- podem coexistir múltiplas concepções sobre o que significa sofrer e como lidar com essa experiência.

Apesar de situar-se em diferenças culturais, o ponto central é que o sofrimento é uma experiência subjetiva, que transcende circunstâncias físicas. O sofrimento psíquico, em particular, abarca a dimensão emocional e mental. O sofrimento psíquico surge dos conflitos internos entre desejos inconscientes e as pressões impostas pela realidade externa (Freud, 2019)⁵⁵. Esses conflitos podem se manifestar em crises emocionais, ansiedade e angústia, ampliando o impacto do sofrimento na vida cotidiana. Na visão de Cassell (2004)⁷, o sofrimento relaciona-se à percepção de uma ameaça à integridade pessoal, à identidade e ao que agrava o caráter emocional. Além disso, Foucault (2014)⁵ destaca que o sofrimento é moldado por contextos históricos e sociais, sendo influenciado pelas relações de poder e pelas dinâmicas culturais que afetam a experiência subjetiva. Dejourns (2021)⁶ complementa, dizendo que o sofrimento psíquico, - sobretudo no contexto laborar e do saber fazer na vida cotidiana - decorre da desconexão entre o esforço individual e o reconhecimento social, intensificando a angústia e a frustração. Dessa forma, o sofrimento não pode ser dissociado das influências sociais e culturais que o circundam, ressaltando sua complexidade e abrangência. Como dito em Hannah Arendt, se você puser em uma história ou contar uma história sobre ele, todas as dores e sofrimentos podem ser suportados. Assim, destaca o poder da narrativa e do significado

atribuído às vivências como fatores essenciais para a forma como suportamos e entendemos o sofrimento.

No contexto acadêmico, o sofrimento assume características peculiares. Muitos estudantes enfrentam desafios emocionais e psicológicos ao longo de suas trajetórias, se pela pressão do ambiente, pelo volume de tarefas, ou pelas expectativas interpostas. São desafios para além do desconforto momentâneo, se traduzindo em um sofrimento emocional que reverbera no comprometimento do bem-estar e na capacidade de aprendizado.

A relação com a elaboração do texto acadêmico é um processo que demanda habilidades cognitivas, complexidades conceituais, portanto, desperta intensas emoções que aumentam sua dimensão quando se cruzam com prazos apertados, altas expectativas e a busca constante por excelência contribuem para intensificar esse sofrimento. O ambiente acadêmico transforma essas pressões externas em experiências subjetivas que envolvem medo do fracasso, perfeccionismo exacerbado e autocrítica severa. Essas dinâmicas afetam não apenas o bem-estar emocional dos estudantes, mas também comprometem sua produtividade, gerando sentimentos de inadequação e ansiedade¹.

Viver esses dilemas no processo de escrita transforma o ato acadêmico em um campo de enfrentamento emocional, e desvelam emoções que, quando não gerenciadas podem agravar o sofrimento psíquico, bloquear a criatividade e comprometer a fluidez da escrita. Damasio (2000)⁷ aclara que as emoções desempenham um papel central no funcionamento cognitivo, influenciando diretamente a tomada de decisões e o desempenho intelectual. Da mesma forma, Wallon (2007)⁸ sublinha a interdependência entre desenvolvimento cognitivo e emocional, destacando que o equilíbrio entre razão e emoção é fulcral para o aprendizado, portanto, isto inclui a criação acadêmica.

A gestão das emoções, portanto, torna-se essencial nesse contexto. Rogers (2009)⁵⁶ salienta a relevância da empatia e da aceitação, tanto no ambiente acadêmico quanto por parte do próprio estudante, como fatores que podem aliviar o sofrimento emocional e desbloquear o potencial criativo. Um ambiente seguro e acolhedor, no qual as vulnerabilidades possam ser reconhecidas e trabalhadas, promove o desenvolvimento emocional e intelectual dos sujeitos (Brown, 2010)⁶. Nessa mesma linha compreensiva, Bauman (2013)⁵⁷ desperta a atenção para as incertezas da vida moderna, destacando como a instabilidade e a fluidez das relações e das estruturas sociais geram uma sensação constante de insegurança. Isso contribui para o aumento do sofrimento psíquico, uma vez que os sujeitos são frequentemente expostos a pressões e expectativas sociais em um contexto de constante mudança e competitividade. Tudo isto pode estar refletido na escrita acadêmica, intensificando o sofrimento psíquico ao inserir o estudante

em um clima de pressão e competitividade constantes, reforçando a necessidade de cuidar das emoções durante esse processo.

Assim, entender o sofrimento psíquico no contexto acadêmico vai além de uma análise das capacidades intelectuais. É reconhecer a carga emocional envolvida no processo e promover práticas que equilibrem as dimensões emocional e cognitiva, oferecendo condições favoráveis para o desenvolvimento acadêmico e o bem-estar dos estudantes.

Wallon (2007)⁸ destaca que as emoções desempenham um papel central na formação da mente e nas interações do sujeito com o mundo, influenciando diretamente a forma como ele responde a desafios cognitivos e sociais. No contexto acadêmico, essa dinâmica é intensificada durante o processo de escrita, onde emoções como ansiedade, medo e insegurança podem tanto bloquear quanto facilitar a produção criativa e intelectual. Nesse cenário, Rogers (2009)⁵⁶ reforça que um ambiente emocionalmente seguro é fundamental para o desenvolvimento pessoal e, no caso da escrita acadêmica, para que o estudante se sinta confiante para se expressar de maneira autêntica. A ausência desse suporte — seja pela falta de apoio institucional ou interpessoal — torna o indivíduo vulnerável ao sofrimento psíquico comprometendo o desempenho acadêmico. O manejo das emoções no ambiente acadêmico é essencial para garantir a fluidez da escrita e preservar a saúde mental dos estudantes.

Gilbert (2017)¹ depõem que o sofrer emocional é uma experiência subjetiva, diretamente ligada à interpretação que o sujeito faz de suas vivências. No contexto da escrita acadêmica, o medo do fracasso e a pressão por alcançar padrões elevados de excelência intensificam essas emoções, criando um ciclo de angústia que amplifica o sofrimento psíquico. Freud (2010)²⁵ já havia indicado que o mal-estar é uma parte inerente da condição humana, e a escrita acadêmica pode ser um terreno fértil desse desconforto, quando o sujeito se sente pressionado por expectativas internas e externas.

Frankl (2014)⁵⁸ destaca que a busca por sentido é essencial para transcender o sofrimento. No contexto da escrita acadêmica, essa busca pode transformar o desconforto em uma oportunidade de crescimento pessoal, contribuindo para a construção de uma identidade acadêmica mais resiliente. Sob essa ótica, a escrita deixa de ser apenas um desafio técnico e se torna uma ferramenta de desenvolvimento emocional e intelectual. De forma complementar, Dweck (2007)⁵⁹ argumenta que ao adotar uma mentalidade de crescimento, os desafios são reinterpretados como oportunidades de aprendizado. No ambiente acadêmico, essa abordagem permite que o sofrimento psíquico, muitas vezes intensificado pela pressão por excelência e o medo do fracasso, seja visto como parte do processo de crescimento. O manejo adequado das emoções e o cuidado com a dimensão biopsicossocial-espiritual, portanto, podem não apenas

aliviar o sofrimento, mas também transformar a escrita em uma experiência mais consciente e enriquecedora, fortalecendo o indivíduo. Hari (2018)⁶⁰ reforça que o sofrimento emocional frequentemente surge de desconexões com o ambiente social ou consigo mesmo. No meio acadêmico, essa desconexão pode se manifestar na falta de propósito, exacerbando o desgaste emocional e transformando o processo de escrita, que deveria promover desenvolvimento intelectual, em uma fonte de angústia e frustração devido às pressões institucionais e emocionais.

Essa interconexão entre escrita e emoções também é evidenciada por McNicol (2020)⁶¹, que destaca que tanto a leitura quanto a escrita, quando alinhadas às emoções, promovem o bem-estar emocional e estimulam o desenvolvimento intelectual. Csikszentmihalyi (2020)⁴ reforça essa ideia ao apresentar o conceito de "fluxo", um estado de imersão completa e prazerosa na atividade, que só pode ser alcançado quando as emoções são bem gerenciadas, facilitando a produtividade e o prazer no ato de escrever.

As reflexões desses autores sublinham a importância de um ambiente de apoio emocional, aliado a estratégias de autocuidado, para que o estudante possa ressignificar a ansiedade e o medo em ferramentas para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. discutir A fragilidade das relações na modernidade líquida (Bauman, 2013)⁵⁷, destaca como a instabilidade emocional afeta os vínculos interpessoais. Isto, refletindo no ambiente acadêmico denota a falta de apoio emocional consistente, somada às pressões institucionais, pode isolar o estudante, amplifica o sofrimento psíquico e o sentimento de inadequação.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o sofrimento humano abrange aspectos emocionais, psicológicos e sociais, além de sua dimensão física. A OMS reforça a importância de intervenções holísticas, que considerem todas essas dimensões para promover o bem-estar integral, especialmente em contextos de sofrimento psíquico, como o acadêmico. Essas intervenções são essenciais para mitigar o impacto emocional e psicológico que tais situações impõem sobre os sujeitos (OMS, 2022)⁶². Intervenções desse tipo são fundamentais para mitigar o impacto emocional e psicológico que o processo de escrita impõe.

Foucault (2014)⁵ contribui para essa discussão ao analisar como o poder molda comportamentos e relações dentro de um sistema de normas e expectativas. No contexto acadêmico, a escrita se torna uma arena de poder, onde o sujeito precisa lidar com a necessidade de expressar suas ideias, ao mesmo tempo em que enfrenta rígidas expectativas sociais e institucionais. Essas normas, como a adesão a estilos específicos de escrita e o cumprimento de prazos, geram um ambiente de constante vigilância e avaliação, intensificando o sofrimento psíquico. A incapacidade de atender a essas expectativas pode comprometer a relação do estudante com a escrita, gerando sentimentos de inadequação, ansiedade e medo de fracasso.

Esse contexto é agravado pelo perfeccionismo e pela autocrítica, que, segundo Brown (2013)⁶³, amplificam o sofrimento psíquico. Em ambientes de alta demanda, como a academia, o perfeccionismo pode paralisar os estudantes, levando-os a sentir que seus esforços nunca são suficientes. Brown sugere que, ao reconhecer a vulnerabilidade e aceitar a própria imperfeição, os estudantes podem aliviar esse sofrimento e lidar de maneira mais resiliente com suas limitações.

Damasio (2000)⁷ reforça a importância de integrar a dimensão emocional ao processo acadêmico. Ele argumenta que ignorar as emoções pode sobrecarregar os estudantes, prejudicando tanto o desempenho quanto a saúde mental. O reconhecimento da vulnerabilidade e dos limites pessoais pode facilitar uma produção acadêmica mais equilibrada e saudável. Nesse sentido, Robinson (2015)⁷¹ defende a criação de ambientes que valorizem a criatividade e a expressão emocional, como forma de mitigar o impacto negativo do perfeccionismo e das pressões institucionais.

Gilbert (2017)¹ propõe a autocompaixão como uma abordagem eficaz para lidar com o sofrimento psíquico, sugerindo que, ao invés de reprimir as emoções negativas, o sujeito deve acolhê-las com compaixão. Isso é particularmente relevante no contexto acadêmico, onde o estresse e a pressão são intensos. A autocompaixão oferece um caminho para transformar o sofrimento em uma oportunidade de crescimento, promovendo uma relação mais saudável com a escrita e aliviando a carga emocional.

Cassell (2004)⁷ define o sofrimento como um estado de aflição, ligado a eventos que ameaçam a integridade do sujeito. No contexto acadêmico, essa aflição é amplificada pelas exigências de perfeição e julgamentos internos. Brown (2013)⁶³ reforça que o sofrimento é intensificado pela vergonha e autocrítica, mas pode ser aliviado ao reconhecer a vulnerabilidade e aceitar as limitações, promovendo resiliência emocional e melhorando a qualidade de vida dos estudantes. Portanto, compreender o sofrimento psíquico no contexto acadêmico requer uma abordagem integrada, que leve em conta tanto as pressões institucionais, discutidas por Foucault (2014)⁵, quanto as dimensões emocionais exploradas por autores como Gilbert (2017)¹ e Brown (2013)⁶³.

Vygotsky (2019)⁶⁴ aponta que a escrita é uma forma de linguagem essencial para a construção cultural, desempenhando um papel fundamental na externalização e processamento de emoções e experiências. A escrita, sob essa perspectiva, atua como um meio de transformação, permitindo ao sujeito reinterpretar sua realidade pessoal e social. Foucault (2006)⁶⁵ também argumenta que o discurso acadêmico não apenas reflete, mas constrói realidades e molda subjetividades, sendo essencial na constituição do conhecimento. Corroborando essa visão, Meira (2023)⁶⁶ sugere que a escrita acadêmica pode ser um ato

terapêutico, no qual o sujeito se confronta com suas próprias questões, transformando a escrita em um processo de autoexpressão e ressignificação.

A leitura e a escrita são habilidades centrais no ambiente acadêmico, funcionando como os principais meios de comunicação de descobertas e disseminação do conhecimento. Compreendendo através de Habermas (2012)³³ e Luhmann (2019)⁶⁷, a sociedade opera como um sistema de comunicação, no qual a produção textual acadêmica desempenha um papel relevante ao tornar o saber acessível. Luhmann (2019)⁶⁷ expande essa visão quando trata a escrita como parte de um sistema autônomo, servindo não só para expressar ideias, mas também para reproduzir e validar o conhecimento dentro das regras do sistema científico.

No entanto, o processo de escrita acadêmica vai além das exigências técnicas. Autores como Goleman (1995)⁶⁸ e Damasio (2000)⁷ reiteram o papel das emoções na cognição, comprometendo diretamente a organização e expressão de ideias. No contexto acadêmico, emoções como ansiedade e frustração podem ser transformadas em oportunidades de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autorregulação e resiliência, fortalecendo a autenticidade e a confiança, como propõe Brown (2013)⁶³.

Historicamente, o ensino de produção textual tem enfatizado modelos técnicos e normativos, negligenciando a subjetividade envolvida no ato de escrever. Foucault (2006)⁶⁵ argumenta que a escrita reflete as interações entre sujeito e poder, moldando a identidade do autor. Assim, a escrita acadêmica se torna um espaço de autoconhecimento, no qual o sujeito lida tanto com as regras institucionais quanto com suas próprias emoções e crenças.

Csikszentmihalyi (2020)⁴ e Scliar (2007)⁶⁹ destacam que o foco excessivo na técnica pode limitar a criatividade, essencial para a produção de textos reflexivos. Quando a autocrítica e a pressão por conformidade prevalecem, o sofrimento psíquico do autor é intensificado. Becker (2007)⁷⁰ sugere que a escrita envolve risco e autoconhecimento, e que pensamentos autossabotadores podem comprometer a capacidade criativa. Cruz (2020)⁵³ reforça que bloqueios na escrita estão frequentemente relacionados a fatores psicossociais, prejudicando a produção textual.

Para enfrentar esses desafios, Dweck (2017)²³ e Brown (2013)⁶³ enfatizam a importância de criar ambientes que encorajem o crescimento intelectual e emocional. Robinson (2015)⁷¹ e Faya (2012)⁷² corroboram essa visão, destacando a importância de práticas integrativas que conectem o processo criativo às emoções. Robinson ressalta que a criatividade floresce em ambientes que permitem o erro, enquanto Faya (2012)⁷² reforça a necessidade de engajamento emocional para desbloquear o potencial intelectual.

Dessa forma, a escrita acadêmica, mais do que uma tarefa técnica, pode ser um catalisador para o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade autoral. Ao encerrar essa discussão, pode-se concluir que, ao acolher o sofrimento emocional como parte do processo, o autor transforma a escrita em um espaço de crescimento, autenticidade e resiliência.

4.4.1 Arte e função terapêutica: caminhos para Arteterapia

A arte tem desempenhado uma função terapêutica amplamente reconhecida ao longo da história, refletindo a busca por saúde e cura através de representações artísticas. Desde as pinturas rupestres até os rituais xamânicos, a arte tem sido uma ferramenta essencial para comunicar sentimentos e alcançar equilíbrio emocional e espiritual. Em diversas culturas, expressões artísticas como danças, cantos, pinturas corporais e esculturas são utilizadas não apenas para rituais de cura, mas também para expressar e compartilhar emoções. A criação de objetos rituais e representações simbólicas permite traduzir sentimentos complexos em formas visuais, fortalecendo a conexão entre o sujeito e a comunidade no processo de cura. Danças circulares, observadas em tradições espirituais como o Sufismo e práticas indígenas das Américas, servem como formas de meditação que promovem a cura emocional e espiritual, simbolizando a unidade e a interconexão entre os participantes e o cosmos, e refletindo a relação relevante entre corpo, mente e espírito.

Segundo Malchiodi (2012)⁷³, a integração da arte no contexto terapêutico vai além de proporcionar uma forma de expressão criativa; ela também possibilita a exploração de emoções e experiências que, muitas vezes, são difíceis de verbalizar. As práticas artísticas ancestrais continuam a inspirar abordagens terapêuticas modernas, demonstrando como a arte pode ser um meio relevante para promover o bem-estar. Esse conceito é fortalecido pelo trabalho de Naumburg (1973)⁷⁴, pioneira no uso da arte como ferramenta terapêutica, com ênfase no conteúdo simbólico das produções artísticas.

Diversos autores como: Case; Dalley (1990)⁷⁵, Ciornai (1994, 1995, 2004)⁷⁶, Edwards (2004)⁷⁷ Malchiodi (2012)⁷³ Naumburg (1973)⁷⁴ destacam as qualidades terapêuticas das artes, ressaltando suas possibilidades e potencialidades. Ambos pontuam e descrevem suas práticas em contextos interdisciplinares (saúde, educação, ciências sociais...) tomando as artes frequentemente mencionadas como um caminho natural de comunicação, capaz de reduzir tensões e ansiedades, além de revelar ideias e sentimentos. O ato criativo também permite externalizar concepções, tornando-as mais concretas e estimulando novos pensamentos, sensações e sentimentos, ao converter simbolicamente o que se deseja expressar. A arte não

apenas facilita a expressão emocional, mas também abre um espaço seguro para o sujeito explorar aspectos complexos de sua subjetividade, promovendo autocompreensão e integração emocional (Faya, 2014)⁷⁸.

Através da prática artística, memórias, afetos, sentimentos e situações complexas podem emergir, facilitando processos de compreensão das relações intrapessoais, interpessoais e contextuais. Amplia a expressividade e medeia momentos de integração e, dessa forma, o fazer artístico se torna uma via fundamental para a ressignificação e o fortalecimento dos processos terapêuticos (Ciornai, 2004⁷⁶; Rubin, 2016⁷⁹; Philippini, 2011⁸⁰).

As raízes dessa prática, no entanto, remontam ao início do século XX, quando Sigmund Freud, em 1907, aplicou a análise psicanalítica às obras de arte para entender como essas expressões poderiam refletir processos inconscientes. Na década de 1920, Carl Gustav Jung aprofundou essa relação, integrando a arte em seus tratamentos terapêuticos e revelando conteúdos inconscientes por meio do processo artístico.

Na década de 1950, Edith Kramer expandiu o trabalho de Naumburg, alinhando a Arteterapia à teoria psicanalítica e utilizando a arte para a expressão e comunicação dos sentimentos. Em 1971, Janie Rhyne também contribuiu significativamente ao integrar a arte como uma forma de expressão e comunicação no contexto terapêutico. Ao longo do século XX, a Arteterapia evoluiu a partir dessas contribuições teóricas e práticas, consolidando-se como um campo essencial na prática terapêutica.

No Brasil, a Arteterapia ganhou destaque com a médica psiquiatra Nise da Silveira, que, na década de 1940, introduziu a "Sessão Terapêutica Ocupacional" no Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro. Ela utilizou ateliês de pintura e modelagem para promover a expressão simbólica e estimular a criatividade dos pacientes, fundamentando seu trabalho na psicologia junguiana. Segundo Nise, essas práticas contribuíam para a reestruturação interna dos pacientes psiquiátricos. Apesar do reconhecimento da Arteterapia no Brasil, Philippini (2011)⁸⁰ aponta que ainda existe resistência em alguns segmentos mais conservadores.

Malchiodi (2012)⁷³ observa que a Arteterapia facilita a integração da arte como método terapêutico e oferece uma abordagem diversificada, atendendo às necessidades de diferentes profissionais, incluindo médicos, enfermeiros, educadores, psicólogos e professores.

Contribuições na linha do tempo pontuam a jornada evolutiva da Arteterapia. NA tentativa de mencionar alguns o formato abaixo organiza as contribuições de forma hierárquica, facilitando a visualização das influências e desenvolvimentos na Arteterapia.

Figura 9 - Principais contribuições na evolução da arteterapia:

- Rudolf Steiner (1861-1925)
 - └─ Abordagem holística: conexão entre arte, espiritualidade e saúde
- Carl Jung (1875-1961)
 - └─ Imaginação ativa e símbolos: arte como ferramenta para acessar o inconsciente
- Florence Cane (1882-1952)
 - └─ Expressão criativa como meio de cura: ênfase no processo criativo
- Margaret Naumburg (1890-1983)
 - └─ Fundadora da Arteterapia: bases teóricas e práticas para uso da arte no tratamento
- Donald Winnicott (1896-1971)
 - └─ Conceitos de jogo e criatividade: influência na Arteterapia e saúde mental infantil
- Adrian Hill (1895-1977)
 - └─ Termo 'Arteterapia': benefícios terapêuticos do processo criativo
- Nise da Silveira (1905-1999)
 - └─ Arte como terapia para pacientes psiquiátricos: fundamentação na psicologia junguiana
- Elinor Ulman (1910-1991)
 - └─ Primeiro periódico de Arteterapia: "The Bulletin of Art Therapy"
- Edith Kramer (1916-2014)
 - └─ Prática terapêutica centrada na expressão artística: alinhamento com a psicanálise
- Associação Americana de Arteterapia (AATA) (1969-)
 - └─ Promoção da Arteterapia: certificações e apoio à pesquisa
- Shaun McNiff (1946-)
 - └─ Arteterapia Expressiva: potencial curativo da arte e valor do processo criativo
- Judith Rubin (1941-)
 - └─ Livros e vídeos educacionais: divulgação da Arteterapia
- Arthur Robbins (1932-2019)
 - └─ Integração de teorias de desenvolvimento: inclusão de várias disciplinas
- Bruce Moon (1952-)
 - └─ Prática e teoria da Arteterapia: foco na experiência do cliente
- Cathy Malchiodi (1953-)
 - └─ Arteterapia e trauma: aplicação em contextos psicossociais
- Angela Philipini (1994)
 - └─ Teorias e práticas: enriquecimento do campo da Arteterapia
- Ruy Luís Gonçalves de Carvalho (1996)
 - └─ Sociedade Portuguesa de Arteterapia: contribuições teóricas e práticas

- Ney Wendell (1999)
 - └─ Ensino e pesquisa: projetos socioeducacionais integrando Arteterapia
- Priscila Fiorindo (2014)
 - └─ Ensino e pesquisa: desenvolvimento acadêmico da Arteterapia
- Vanessa Fragoso (2014)
 - └─ Interfaces entre Educação e Saúde: Arteterapia como prática interdisciplinar

4.4.2 Arte à Arteterapia: fio condutor

O fio dessa interseção começa a ser tecido pela compreensão etimológica da palavra 'Arte'. Proveniente do latim *ars, artis* – com origem na palavra *ágere*, que significa 'agir' – corresponde também ao termo grego *téchne*, que se refere a 'técnica' e habilidade. De maneira geral, a arte é compreendida como uma 'ação', movida por 'técnica' e/ou 'habilidade' para transmitir sentimentos, ideias, pensamentos e, em última instância, a imaginação que gradualmente se materializa.

Neste contexto, não se pretende estabelecer uma relação teórico-conceitual da Arte do ponto de vista das escolas acadêmicas, nem tampouco se alinhar a determinados padrões estéticos. O foco recai sobre reflexões que introduzam uma discussão acerca do uso da Arte como ferramenta de mediação na Arteterapia, enquanto tecnologia aplicada à saúde.

Coli (2014)⁸¹ discute a dificuldade de definir arte de maneira clara e definitiva, apontando que as respostas podem ser contraditórias e divergentes. No entanto, ele sugere que certas manifestações da atividade humana são reconhecidas pela cultura como arte, sendo valorizadas e privilegiadas por sua capacidade de provocar admiração. Apesar da dificuldade em definir precisamente o que é arte, Coli afirma que é possível identificar quais coisas correspondem a essa ideia com base nas noções culturais estabelecidas (Coli, 2014)⁸¹.

A Arte é, portanto, mais bem compreendida quando, em vez de tentar defini-la, se permite ser atravessado pelo prazer, pela admiração, pela emoção e pela reflexão que ela proporciona. Diante da pluralidade de interpretações oferecidas por artistas, historiadores, filósofos e críticos sobre o conceito de Arte, definir essa noção aponta para múltiplos sentidos. Uma explicação que ressoa e que pode introduzir as reflexões dos próximos capítulos é oferecida por Morais (2018)⁸² é que Arte é o que eu e você chamamos arte.

4.4.3 Interconexões: Arteterapia, tecnologias e saúde

Culturalmente, o homem transita mediado por tecnologias que transformam à sua maneira de sentir, pensar e agir. São tecnologias que engendram a criação de modos de fazer, a partir de um saber fazer, fato que conferiu a técnica um sentido de sê-la, uma ação manual.

O conceito de Arteterapia é abordado a partir das discussões sobre suas interconexões entre os campos da tecnologia e da saúde, servindo como um fio condutor para a comunicação de sentimentos. O diálogo em Arteterapia é também tecnologia (oralidade); em sua arte do *comunicare* – do tornar comum algo- através de diferentes e criativas linguagens, propostas pelo processo arteterapêutico. Dialoga, ao expressar um sentido às experiências, tecidas arteterapeuticamente, sobre o que está se passando nos processos internos e externos do ser humano. Isto é rede viva de interação comunicativa e potencial espaço de promoção da educação e da saúde.

Nesta investigação circunscrevemos a Arteterapia como uma Tecnologia de Inteligência a partir de Lévy (2010)⁸³ e, na área de saúde como uma Tecnologia Leve-Dura, de cuidado, em atenção à saúde a partir de Merhy (2014)⁸⁴.

4.4.5 Arteterapia e tecnologias de inteligência

*Os homens criam as ferramentas e as ferramentas
recriam o homem. O ser humano é uma tecno-espécie.
Marshall MacLuhan*

As tecnologias, assim como a arte, constroem o processo evolutivo da humanidade. O fazer artístico é uma tecnologia em si. Ainda que tendamos a pensar a tecnologia como algo desagregado do corpo e da emoção, todas as tecnologias mais importantes, desde sempre, são intrínsecas ao próprio sujeito.

A palavra tecnologia vem de *téchne* - que por sua vez significa arte, técnica - somada a *logia* (estudo). Forma o conjunto de procedimentos, dada a relação entre as ciências e as artes. Pierre Lévy (2010)⁸³ reitera ser a “técnica”, a principal agente de transformação social e, isto inclui desde as menos perceptíveis, às mais invasivas alterações em nosso *modus* de conhecer e interagir com o mundo.

Culturalmente, o homem transita mediado por tecnologias que transformam à sua maneira de sentir, pensar e agir. São tecnologias que engendram a criação de modos de fazer, a partir de um saber fazer, fato que conferiu a técnica um sentido de sê-la, uma ação manual

Desde as eras agrícola, industrial, do conhecimento até a presente estação das tecnologias cognitivas, os estudos de novas técnicas sempre coadjuvaram para o (re) encantamento do mundo. Notamos que a evolução tecnológica não se restringe apenas ao uso de determinados equipamentos e produtos. O carro, a máquina a vapor, o avião, os robôs, a eletricidade, o telefone, a televisão, o computador, as redes, a educação virtual, as nanotecnologias e repercussões do próprio ser humano - em suas múltiplas faces - facultam mudanças em todas as dimensões da nossa vida.

O que nos acostumamos a reportar como sendo tecnologias e, que hoje enredam o mundo, não surgiram do vácuo. Nasceram: do olhar curioso do humano lançado ao cotidiano empírico, da inteligência, e da nossa ciência, que reverbera resultados em múltiplas formas de expressão. Amplio esta compreensão a partir de Lévy (2010)⁸³ quando descreve as Tecnologias Intelectuais/de Inteligência como sendo articulações do sistema cognitivo humano, trazendo sua principal explicação na linguagem humana – uma construção criada pela inteligência humana para permitir a comunicação social compreendidas na oralidade, cultura e escrita, estruturadas e transformadas nas suas interações.

São tecnologias compreendidas na oralidade, cultura e escrita, estruturadas e modeladas nas suas interações. Habitam em novos conceitos que explicam sobre o mundo, em teorias e descobertas fundadas por estudos e pesquisas que, de maneira cíclica levam a novas inquietações, científicidades, descobertas, emoções e, assim por diante.

Por trás dos meios de consumo e dos artefatos viabilizados na contemporaneidade, encontra-se o vínculo essencial entre o conhecimento e as tecnologias, a intervenção do raciocínio e a gestão do saber, que permeiam todas as dimensões da experiência humana. Nesse contexto, a Arteterapia se destaca por sua natureza transdisciplinar, integrando áreas do conhecimento como Psicologia, Filosofia, Medicina, Pedagogia e Enfermagem, que convergem para fornecer suporte teórico-metodológico aos processos e resultados dessa prática terapêutica.

O diálogo estabelecido na Arteterapia pode ser entendido como uma forma de tecnologia, especificamente no campo da oralidade, na arte de *comunicare* – isto é, na capacidade de tornar algo comum e acessível. Esse diálogo ocorre por meio de diversas linguagens criativas, tanto verbais quanto não verbais, que são empregadas no processo arteterapêutico. Por meio desse diálogo, são expressos os significados das experiências vivenciadas na Arteterapia, refletindo os processos internos e externos do ser humano. Assim,

a Arteterapia se configura como uma rede viva de interação comunicativa, atuando como um espaço potencial para a promoção da educação e da saúde

4.4.6 Arteterapia: tecnologias e saúde

*Saúde não é ausência de doença.
É bem-estar social, físico e mental.
(Organização Mundial de Saúde)*

Ao abordar as tecnologias na área da saúde, é comum limitar sua interpretação a equipamentos e medicamentos médicos. Quanto a isto, a OMS amplia essa definição, esclarecendo que tecnologia em saúde se refere à [...] a aplicação de conhecimentos e habilidades organizados na forma de dispositivos, medicamentos, vacinas, procedimentos e sistemas desenvolvidos para combater um problema de saúde e melhorar a qualidade de vida. (OMS, 2007)⁸⁵

Nos últimos anos, os avanços tecnológicos têm promovido progressos significativos na área da saúde. As práticas de saúde, assim como qualquer outra atividade humana, não surgem de forma espontânea; elas emergem da interação entre o ser humano, o meio ambiente e suas necessidades de sobrevivência. Essas práticas se estruturam em tecnologias da inteligência, orientadas por saberes científicos, constituídas a partir de suas finalidades sociais, que são historicamente construídas e que fundamentam as tecnologias de produção responsáveis por gerar artefatos.

De forma resumida, tecnologia em saúde pode ser entendida como um conjunto de aparatos, inclusive atitudinais, com o objetivo de promover a saúde, prevenir e tratar doenças, além de reabilitar sujeitos. A partir de Merhy (2002)⁸⁶, vemos que as tecnologias em saúde não se limitam aos dispositivos e procedimentos técnicos, mas incluem também os aspectos relacionais e atitudinais que permeiam o cuidado, configurando-se como ferramentas fundamentais para a promoção integral da saúde.

A compreensão do conceito de tecnologia em saúde pode ser expandida através da "Caixa de Ferramentas" proposta em Merhy (2002)⁸⁶, ao representar a união entre conhecimentos, a capacidade de intervenção, a sabedoria para adotar a atitude adequada, a realização do trabalho em saúde, a relação com o outro e os recursos materiais utilizados no contexto clínico, entre outros aspectos.

As Tecnologias Intelectuais ou de Inteligência, conforme descritas por Lévy (2010)⁸³, dialogam com as contribuições de Foucault (2006)⁶⁵, no que tange como as tecnologias de poder e saber moldam as práticas sociais, inclusive a saúde, contrastando as práticas em saúde em termos que aproximam-se das Tecnologias Materiais e Imateriais: as primeiras referem-se aos instrumentos e ferramentas concretas de trabalho dos profissionais de saúde (médicos, enfermeiros, terapeutas, fisioterapeutas, nutricionistas, etc.), enquanto as segundas correspondem aos saberes, conhecimentos e práticas que moldam a subjetividade e o comportamento desses profissionais.

Nesta interseção entre Arteterapia, tecnologias e saúde, adota-se também a perspectiva de Merhy (2014)⁸⁴ sobre as três categorias de tecnologias em saúde – Tecnologias Leves, Duras e Leve-Duras – que evidenciam os instrumentos tecnológicos utilizados no trabalho em saúde. A primeira, “Tecnologias Leves referem-se aos instrumentos e métodos que operam nas dimensões relacionais e subjetivas do cuidado em saúde. Abrangem a relação entre os sujeitos envolvidos na produção do cuidado, incluindo terapias integrativas, ações de promoção e recuperação da saúde, prevenção de doenças e humanização do atendimento. Englobam o uso de habilidades interpessoais, comunicação, escuta ativa, acolhimento, vínculo e empatia. Focam nas interações entre profissionais de saúde e pacientes, promovendo um cuidado mais humanizado e centrado na pessoa.

As “Tecnologias Duras” referem-se aos instrumentos tangíveis utilizados nos serviços de saúde, como máquinas, medicamentos e instrumentos. Elas compreendem os aspectos técnicos e físicos do cuidado, essenciais para diagnósticos e tratamentos, e devem ser integradas com as tecnologias leves para promover um cuidado integral e humanizado (Merhy, 2002)⁸⁶.

As Tecnologias “Leve-Dura” - conhecimento que assiste e interage com os instrumentos/ferramentas - combinam o uso técnico de instrumentos e ferramentas com práticas relacionais e subjetivas no cuidado em saúde. Elas integram a precisão dos equipamentos médicos com a interação humana e o conhecimento aplicado, promovendo um atendimento equilibrado entre eficácia técnica e sensibilidade interpessoal (Merhy, 2014)⁸⁴.

Na esteira deste entendimento, Merhy (2014)⁸⁴ explora a relação entre os sujeitos na produção do cuidado e apresenta o conceito de "Caixa de Ferramentas". Este conceito descreve uma abordagem integrada que une diversos elementos fundamentais para o trabalho em saúde. A "Caixa de Ferramentas" abrange não apenas os conhecimentos técnicos e teóricos necessários para a intervenção, mas também a sabedoria prática e a habilidade de tomar decisões apropriadas. Inclui a capacidade de utilizar os recursos materiais disponíveis, bem como a importância da relação interpessoal e da capacidade de interagir efetivamente com o outro no

processo de cuidado. Essa perspectiva enfatiza que o cuidado em saúde não se baseia exclusivamente em equipamentos e técnicas específicas, mas também na integração de conhecimentos, habilidades práticas e interpessoais. Em relação à Arteterapia, o conceito de "Caixa de Ferramentas" é particularmente relevante, pois essa prática terapêutica combina técnicas artísticas com a interação terapêutica, promovendo um atendimento que integra tanto recursos criativos quanto a dimensão relacional do cuidado. Exemplifica a aplicação do conceito de "Caixa de Ferramentas" ao unir aspectos técnicos e subjetivos do cuidado, oferecendo uma abordagem holística que valoriza a combinação de saberes, práticas e relacionamentos na promoção da saúde e bem-estar.

Esse conceito se reflete na utilização de materiais artísticos para facilitar a expressão emocional e a construção de vínculos terapêuticos, integrando o conhecimento técnico da prática artística com a abordagem pessoal e subjetiva do cuidado. Ao combinar técnicas criativas com uma abordagem relacional, exemplifica as Tecnologias Leve-Dura ao oferecer um cuidado que une recursos criativos com atenção às dimensões emocionais e relacionais dos sujeitos.

A definição de saúde pela OMS (2007)⁸⁵ destaca a importância de práticas de cuidado que abrangem as dimensões biopsicossociais do sujeito. Nesse sentido, a Arteterapia, como prática não medicamentosa, contribui de forma integrativa para a saúde, funcionando como um recurso para os profissionais de saúde e como uma tecnologia imaterial de inteligência. Ela oferece uma abordagem terapêutica que combina aspectos técnicos e subjetivos do cuidado. A Arteterapia auxilia na compreensão e elaboração de conteúdos socioemocionais ao longo das diversas fases da vida, desde a infância até a idade adulta, enfrentando questões multifatoriais. Sua transdisciplinaridade permite a integração de saberes de diferentes áreas do conhecimento por meio de métodos criativos, facilitando a expressão e a comunicação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, promovendo uma abordagem holística e adaptativa no cuidado e na educação.

No Brasil, a Arteterapia foi reconhecida como Prática Integrativa e Complementar (PIC) no Sistema Único de Saúde (SUS) em 2018⁽⁸⁷⁾, permitindo sua aplicação nos serviços públicos de saúde para promover um cuidado integral e humanizado. Esse reconhecimento reflete o compromisso do país em ampliar e diversificar abordagens terapêuticas, integrando práticas que contemplam a saúde mental, emocional e social, e cuidando do ser humano em sua totalidade, ao aprimorar funções egóicas e fortalecer as funções sociais.

De acordo com a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), a Arteterapia é valorizada por sua capacidade de promover o bem-estar e a saúde mental, atuando como um recurso essencial no cuidado integral à saúde (SUS, 2018)⁸⁷. Neste sentido a AATA colabora no entendimento referindo a sua conceituação "Arteterapia é uma profissão

assistencial ao ser humano. Ela oferece oportunidades de exploração de problemas e de potencialidades pessoais por meio da expressão verbal e não verbal e do desenvolvimento de recursos físicos, cognitivos e emocionais, bem como a aprendizagem de habilidades, por meio de experiências terapêuticas com linguagens artísticas variadas. Ainda que as formas visuais de expressão tenham sido básicas nas sociedades desde que existe história registrada, a arteterapia surgiu como profissão na década de 30. A terapia por meio das expressões artísticas reconhece tanto os processos artísticos como as formas, os conteúdos e as associações, como reflexos de desenvolvimento, habilidades, personalidade, interesses e preocupações do paciente. O uso da arte como terapia implica que o processo criativo pode ser um meio tanto de reconciliar conflitos emocionais como de facilitar a autopercepção e o desenvolvimento pessoal. (Arttherapy)⁸⁸

A partir de então, ambos corroboram com a OMS ao descrever a tecnologia em saúde como um conjunto de aparatos, incluindo aspectos atitudinais, com o objetivo de promover a saúde, prevenir e tratar doenças, além de reabilitar pessoas. Essa compreensão reflete a ampliação do conceito de tecnologia em saúde, que não se limita apenas a dispositivos físicos, mas também envolve práticas e abordagens que contribuem para um cuidado integral e humanizado

A terapia é entendida como um conjunto de intervenções destinadas a restabelecer o funcionamento normal do sujeito. Historicamente, o termo "terapia" *therapeia* tem suas raízes na prática médica de Hipócrates, referindo-se à terapêutica e aos cuidados cirúrgicos destinados à cura de doenças. Derivado do grego *therapeia*, que significa "prestar cuidados" ou "tratar", o termo evoluiu ao longo do tempo para abranger uma ampla gama de procedimentos terapêuticos, como psicoterapia, hidroterapia, farmacoterapia e fisioterapia. Distintamente, o termo "terapêutica", também de origem grega *herapeutiké*, refere-se à arte e à ciência de selecionar a terapia mais adequada para cada situação clínica.

Neste contexto, a Arteterapia emerge como uma prática terapêutica que utiliza mediadores artísticos e modalidades expressivas, integrando conhecimentos multidisciplinares oriundos da Psicologia, Filosofia e Arte ao contexto psicoterapêutico. Essa abordagem visa auxiliar o ser humano a enfrentar os desafios da vida e promover seu desenvolvimento pessoal.

A utilização das técnicas em Arteterapia é uma ferramenta poderosa no processo de individuação, estabelecendo uma conexão relevante entre o sentido visual presente nas imagens produzidas e as sensações despertadas pelo uso dos diferentes materiais. À medida que o sujeito explora e desfruta do processo criativo, ele tem a oportunidade de acessar e reconhecer suas emoções, o que facilita o desenvolvimento de seus talentos e habilidades.

A Arteterapia oferece um espaço que integra o consciente e o inconsciente, onde a expressão artística atua como mediadora no processo de autoconhecimento (Phillipini, 2011)⁸⁹. Para tanto, neste processo usar materialidades variadas para ajudar a expandir as sensorialidades, a percepção emocional do sujeito, viabiliza que ele se reconecte com suas capacidades criativas. Ao interpretar suas próprias manifestações criativas, o sujeito tem a oportunidade de acessar e ressignificar conteúdos que podem estar reprimidos, oferecendo, a si mesmo, desenvolvimento pessoal. Ciornai (2004)⁷⁶ realça que essa prática criativa na Arteterapia medeia a expressão simbólica de emoções e pensamentos – por vezes - difíceis de verbalizar, auxiliando na elaboração de questões emocionais. Um percurso que contribui para o crescimento pessoal e a integração psíquica, promovendo maior equilíbrio emocional e autoconhecimento.

Ao possibilitar que os sujeitos enfrentem suas dificuldades, conflitos, medos e angústias de forma fluida e criativa, a Arteterapia facilita a ressignificação dessas experiências, promovendo práticas de cuidado que são tanto relacionais quanto propositivas. Esse processo terapêutico envolve a utilização de Tecnologias de Inteligência/Imateriais, que incluem técnicas expressivas e exercícios mediadores da arte.

A "Caixa de Ferramentas" em Arteterapia abrange uma diversidade de técnicas e linguagens expressivas, tanto verbais quanto não-verbais, aplicadas no contexto terapêutico. Entre essas técnicas estão a pintura, o desenho, a expressão corporal, o teatro, a dança, a colagem, a música e o canto, que podem ser realizadas utilizando diversos suportes, como papel (colagens, fotografias, pinturas e desenhos), materiais tridimensionais (modelagem) e objetos diversos (tecelagem, bordado e costura). Além disso, a Arteterapia emprega fragmentos, materiais descartáveis e recicláveis que, quando reunidos, criam formas e significados (mosaico) e atividades de construção, como maquetes, criação plástica de personagens, instalações, self-book e self-box. Outras linguagens expressivas, tanto verbais quanto não-verbais, como escrita criativa, mitos, contação de histórias, criação de máscaras, dança, fotografia, vídeo e dramatização, também fazem parte do processo arteterapêutico.

À luz das reflexões sobre Tecnologias e Saúde, a Arteterapia pode ser compreendida como uma tecnologia de inteligência e imaterial, posicionando-se como uma "caixa de ferramentas" para a preservação, prevenção e recuperação da saúde. Trata-se de uma prática terapêutica que se desenvolve através de diversas expressões artísticas, atuando como um recurso terapêutico não medicamentoso que auxilia o sujeito na reconstrução de seu universo subjetivo e na reorganização de sua vida cotidiana.

Ao "fazer-arte" no contexto arteterapêutico, são ativadas questões diretamente relacionadas ao desenvolvimento de novas formas de experimentação e descoberta na superação de problemas. A "Caixa de Ferramentas" da Arteterapia oferece aos sujeitos a oportunidade de desenvolver maneiras singulares de lidar com fatores negativos de ordem afetiva e emocional que surgem no contexto de doenças, como angústia, estresse, medo, agressividade, isolamento social e apatia. Dessa forma, a Arteterapia cria um ambiente propício para o florescimento criativo, facilitando a comunicação das emoções e a interação do sujeito com o mundo ao seu redor.

4.4.7 A caixa de ferramentas na arteterapia: técnicas artístico-expressivas como pontes para a autoexploração

O conceito de "caixa de ferramentas", alinhado à classificação de Merhy (2002)⁸⁶, conecta a Arteterapia ao uso das "tecnologias leves" e "leve-duras". As "tecnologias leves" envolvem relações interpessoais, acolhimento, escuta ativa e construção de vínculos, fundamentais para um cuidado humanizado, centrado na singularidade do sujeito. Já as "tecnologias leve-duras" combinam técnicas com uma dimensão relacional.

Na Arteterapia, essas tecnologias se manifestam por meio de técnicas expressivas, como desenho, pintura, escultura, movimento corporal, escrita livre, canto e fotografia, que facilitam o acesso a emoções que dificilmente emergiriam em uma conversa tradicional. Através dessas práticas, o sujeito pode se expressar de forma verbal e não verbal, aprofundando a compreensão de si mesmo. As modalidades artísticas atuam como pontes entre o mundo interno e externo, favorecendo a interconexão entre emoção e expressão. Metodologias como música, dança, encenação dramática e escrita criativa trazem à tona aspectos sensoriais e simbólicos.

Embora a fala seja o veículo tradicional nas psicoterapias, as terapias expressivas reconhecem que os sujeitos possuem diferentes estilos de comunicação (Jung, 2014)⁹⁰, e que o inconsciente se manifesta através de símbolos e expressões não verbais (Freud, 2011)⁹¹. Autores como Laban (2021)⁹², Campbell (2020)⁹³, Boal (2019)⁹⁴ e Reich (2013)⁹⁵ destacam que ritmo, toque e narrativa — centrais nas artes expressivas — são fundamentais para lidar com traumas, luto e perda em diferentes culturas.

A "caixa de ferramentas" da Arteterapia é composta por diversas modalidades expressivas, cada uma oferecendo um meio único de acessar emoções e promover a cura. Abaixo estão descritas algumas dessas modalidades:

1. **Desenho e Pintura:** Através de cores e formas, os sujeitos podem expressar emoções difíceis de verbalizar. Essas práticas não verbais favorecem o autoconhecimento e a exploração emocional.
2. **Escultura e Modelagem:** A experiência tátil de moldar materiais como argila oportuniza reconexão com o corpo e oferece experiência de sensação de controle e transformação, sendo particularmente relevante no tratamento de traumas e estresse.
3. **Colagem:** Combinar diferentes elementos visuais, como recortes e fotografias, colabora que os sujeitos reorganizem memórias e sentimentos de forma simbólica, promovendo a ressignificação de experiências pessoais.
4. **Encenação e Dramatização:** Essas técnicas possibilitam a vivência simbólica de papéis e situações, permitindo a externalização de medos e desejos, o ensaio de novos comportamentos e a promoção de autocompreensão e alívio emocional.
5. **Música e Som:** A música, seja por instrumentos ou vocalizações, conecta os sujeitos às suas emoções mais profundas, frequentemente oferecendo alívio emocional imediato.
6. **Contos/Histórias/Estórias, Narrativas e Mitos:** O uso de narrativas facilita a expressão de conflitos internos e experiências difíceis de verbalizar. Ao identificar-se com personagens e enredos, o sujeito ressignifica vivências e explora soluções para seus dilemas emocionais
7. **Imagens Simbólicas:** Caminho indireto para o acesso a conteúdo da psique. Através da criação ou interpretação de símbolos, os sujeitos podem dar forma às suas emoções e experiências, muitas vezes sem a necessidade de palavras. Essas imagens funcionam como metáforas visuais, facilitando a compreensão e a integração de sentimentos e questões emocionais complexas.

Práticas como o desenho e a pintura proporcionam uma via visual para a expressão de sentimentos reprimidos, evocando memórias e emoções do inconsciente (Jung, 2014)⁹⁰. Essas atividades permitem que o sujeito acesse conteúdos profundos da psique por meio da expressão simbólica. A modelagem com argila e as colagens facilitam a externalização de emoções e pensamentos, possibilitando a transformação de sentimentos abstratos em formas concretas, promovendo ressignificações (Malchiodi, 2012⁷³; Jung, 2014⁹⁰) e uma conexão mais elementar com as emoções.

O movimento corporal, por sua vez, é essencial no processo terapêutico, pois reconecta os sujeitos com seus corpos e ativa memórias armazenadas de maneira não verbal (Lowen,

2017)⁹⁶. Esse movimento facilita a expressão e a elaboração de conteúdos emocionais reprimidos. Como Grotowski (2007)⁹⁷ e Boal (2019)⁹⁴ destacam, o corpo, ao se mover, traz à tona experiências implícitas, criando oportunidades de exploração e integração dessas vivências no processo terapêutico.

Além das modalidades expressivas, a reflexão sobre a experiência criativa é fundamental. O processo de autoexploração por meio das artes facilita a descoberta de significados pessoais e promove uma compreensão dos sentimentos e percepções. Essa integração entre consciente e inconsciente permite aos sujeitos reconfigurar suas narrativas e desenvolver novas formas de lidar com suas experiências. Expressões artísticas e corporais integram experiências verbais e não verbais, facilitando a comunicação de sentimentos complexos e promovendo cura. Como observado por Malchiodi (2020), as artes expressivas têm suas raízes em práticas culturais ancestrais, que utilizavam cerimônias, performances e rituais como formas de cura emocional e física. Assim, a arteterapia não é apenas uma inovação moderna, mas uma prática enraizada em tradições milenares de cuidado e reconexão com o eu e a comunidade.

A flexibilidade e adaptabilidade dessas práticas tornam a Arteterapia uma abordagem relevante e significativa para a expressão de sentimentos que - por vezes - são difíceis de verbalizar. Ao mesmo tempo, proporcionam oportunidades de crescimento, deslocamentos, ressignificação e transformação emocional. Como observado, a interconectividade das artes em variados contextos medeia dinâmicas ora possíveis, ora necessárias para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar, abrangendo uma diversidade de sentidos – gesto, movimento corporal, imagens, sons, palavras e encenação. Dessa maneira, implementar uma multiplicidade de processos criativos é essencial para atender às necessidades individuais e de grupo dada a leitura de contexto

5. RESULTADOS: MOVIMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Aqui, apresenta-se os resultados desta pesquisa através do movimento da pesquisa-ação, conforme o desenho do estudo.

Os resultados estão apresentados a partir de cada uma das fases do processo da pesquisa ação segundo as temáticas a seguir descritas:

- **Fase I:** Apresenta os desafios, enfrentamentos e dilemas, expresso pelos estudantes em relação a escrita acadêmica:
- **Fase II:** Discorre sobre reflexões, planejamentos e produções técnicas desenvolvidas a partir da fase anterior e a serem utilizadas na etapa subsequente.
- **Fase III:** Apresenta a implementação intervenções em Arteterapia, concebidas como Tecnologia Leve-Dura. Cada estágio é analisado e contextualizado de maneira detalhada, assegurando que as intervenções estejam completamente alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa.
- **Fase IV** – Para garantir a robustez e a validade dos achados da pesquisa foi realizado uma avaliação de *Follow-up*, ou seja, o acompanhamento dos participantes da pesquisa após a coleta inicial.

Importa destacar aqui estarão descritos um conjunto de produtos técnicos, elaborados com o objetivo de fornecer respostas articuladas aos achados empíricos e atuar como construtos mediadores ao longo das **Fases I, II, III e IV**.

Em consonância com este percurso, o capítulo se apresenta como uma contribuição relevante e inovadora para o campo, ao propor uma abordagem metodológica refinada, uma base conceitual sólida e uma aplicabilidade prática significativa, aspectos que serão detalhados nas considerações finais e na discussão subsequente.

5.1 FASE I: OBSERVAÇÃO

O formato das Oficinas e do Grupo Dialogal revelou-se um ambiente potencializador para a elaboração e troca de saberes, oportunas para interações e confrontos produtivos.

Pela aplicação terapêutica da “Contação de Histórias” permitiu-se que os participantes compartilhassem suas histórias e experiências pessoais, o que enriqueceu a construção coletiva de saberes. As narrativas, ancoradas no simbólico, na fantasia, na criatividade e no imaginário, transcenderam o caráter meramente recreativo, estabelecendo-se como ferramentas de intervenção. Durante as sessões, os participantes, em meio a risos e partilhas resgataram memórias associadas à escrita, acessando um senso de coparticipação interpessoal, fortalecido pelo engajamento

emocional e expressivo. Nesse contexto, os diálogos refletiram sobre os sentimentos relacionados à escrita acadêmica, explorando representações de intenções, crenças e emoções.

No decorrer da narrativa de *A Caixa de Pandora e Eull*, a reflexão sobre o impacto emocional do pseudônimo “Eull” evidenciou o quanto o ‘jogo de fala’ com o nome, expandiu conexão com o self. Esse processo facilitou uma autoexploração significativa, especialmente ao responder à pergunta: "Quais foram os enfrentamentos que 'Eull' (eu) encontrou na sua caixa?".

Frequentemente, os participantes repetiam "Eu encontrei enfrentamentos", em vez de "Eull encontrou enfrentamentos", sugerindo uma identificação inconsciente com o personagem, o que reforçou o efeito terapêutico e pedagógico do nome escolhido. As narrativas interpostas e metaforizadas, como as da Caixa de Pandora e de Eull, abriram espaço para discussões coletivas sobre as experiências vividas na relação com a escrita acadêmica, destacando a relevância dessas metáforas para a compreensão e superação dos desafios enfrentados pelos participantes.

A seguir alguns relatos que destacam como a relação psicoafetiva com a escrita acadêmica pode ser influenciada pelas interações interpessoais no ambiente acadêmico e como essas experiências emocionais podem impactar significativamente o progresso dos participantes. Para garantir o rigor ético e a confidencialidade, os depoimentos foram anonimizados através de pseudônimos cuidadosamente escolhidos em homenagem a escritores literários ou figuras influentes no campo da escrita, assegurando o anonimato e adicionando uma dimensão lúdica.

Quadro 1 – Depoimentos colhidos durante o processo terapêutico

Entrevistados	Depoimentos
É Véro	<i>Tive vários feedbacks negativos e a cada um sentia que o chão se abria sob meus pés. As críticas do orientador, que deveria ser uma fala de crescimento, incentivo foram tomando um lugar de fonte de medo. Várias vezes me senti incapaz de defender minhas próprias. Tinha dias que qualquer tentativa de diálogo eu ia parar no buraco do constrangimento intelectual. Eu não sei vocês, mas eu cheguei a questionar se eu realmente tinha capacidade de continuar com a pesquisa.</i>
Brega Gilberto	<i>Eu tive uma relação com o meu orientador, distante e fria. Isso foi aumentando minhas angústias e incertezas na relação eu e a escrita. A falta de empatia me fez sentir um isolamento, era como se tivesse que carregar essa ‘porra’ sozinho. Tinha uma hora que eu olhava assim e dizia, poxa, não é mais ciência, é um fardo. Com o tempo, isso gerou um esgotamento emocional e me afastou ainda mais da minha fluidez em escrever, do meu jeito criativo. Solução, tive que trocar de orientador. O que foi outro estresse porque não é nada fácil fazer isso no ambiente acadêmico.</i>
Ariano Contador	<i>Uma das minhas maiores dificuldades é seguir um padrão rígido de escrita. Isso me sufoca de um jeito que chego a sentir frustração. E fico brigando comigo mesmo com medo de errar, de ser censurado. Ai aquele ‘branco, aquele ‘vazio’ de</i>

	<i>escrever, já começa. Esse sentimento de não poder ser eu, naquele espaço de papel [...]. E tem mais, haja autocobrança, chega a ser exagerada, eu reconheço. Eu acho que um suporte emocional uma rede de apoio, um bate papo como esse aqui entre os colegas, ajuda e muito.</i>
João Cravo	<i>Tenho vários momentos de me colocar num cantinho da inadequação, como se eu nunca fosse bom o suficiente para estar aqui na academia. Fico ansioso e na hora de escrever, tem muitas vezes que atraso os prazos porque eu paraliso. De fato, eu também concordo que conversar com outros colegas, que estão em experiências similares, me ajuda.</i>
Carlos Rima	<i>A minha relação com a escrita acho que dia a dia é um desafio. Posso que quase uma batalha diária. Eu sei que posso, que sou capaz, mas as palavras na hora de estruturar no papel, eu bloqueio. [...] a submissão às normas acadêmicas, sem espaço para a criatividade, transforma o processo em algo mecânico, me trava.</i>
Rubem das Tramas	<i>"Sempre tive uma relação conturbada com a escrita, mas o processo de fazer a tese trouxe à tona sentimentos que eu nem sabia que existiam. A sensação de estar constantemente sendo avaliada me gera pânico, e incapacidade de avançar. Toda crítica que recebo é como uma reafirmação de minhas inseguranças.</i>
Rosa dos Sertões	<i>[...] e a escrita, que deveria ser uma forma de expressão, tornou-se um campo minado de emoções reprimidas. De verta forma me sinto aliviada falando, sabe? Porque eu sinto que não estou sozinha nessa situação e ouvindo cada um eu já me pego pensando em algumas outras formas de lidar com isso.</i>
Carlos Rima	<i>[...] o tempo todo eu sinto que o tempo que a gente tem pra fazer tudo isso, só faz apertar a minha mente. Ai já viu né, eu travo.</i>

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Muitos dos relatos observados apontam para o sofrimento relacionado a questões como conflitos intra e interpessoais, especialmente na relação com o orientador. Esses conflitos revelam-se em dinâmicas tensas, onde a comunicação que parece ser deficitária e a falta de suporte adequado agravam o sentimento de isolamento e de impotência por parte dos estudantes. As discussões abrangem narrativas de experiências diversas e pessoais, tangendo relatos de assédio moral, constrangimento intelectual, submissão, falta de empatia, medo, raiva, frustração, sensação de inadequação, isolamento, esgotamento emocional e conflitos internos. A pressão por produtividade exacerbada, o medo do fracasso, impasses criativos e desgaste nas relações com os orientadores são elementos que se somam recorrentes entre os participantes. A partir das observações realizadas na primeira fase, foi possível identificar um conjunto de desafios enfrentados pelos estudantes no processo de escrita acadêmica, revelando tensões que vão além das questões técnicas e envolvem aspectos emocionais e relacionais. A relação com o orientador, as autopercepções depreciativas e os conflitos epistemológicos destacam-se como eixos centrais desses dilemas.

Muitos dos relatos indicam que os conflitos intra e interpessoais, especialmente na relação com o orientador, exercem forte influência no sofrimento vivido pelos estudantes. A comunicação deficitária e a falta de suporte adequado foram observadas como fatores que agravam o sentimento de isolamento e impotência, como expressado por É Véro, que

mencionou como o feedback de seu orientador se tornou uma fonte de medo e insegurança. Da mesma forma, Brega Gilberto compartilhou a sensação de distanciamento emocional com seu orientador, levando ao esgotamento emocional e à perda de fluidez criativa no processo de escrita. A troca de orientador, embora necessária, trouxe consigo novos estresses e desafios dentro do ambiente acadêmico.

As discussões que emergiram das observações também abordaram aspectos pessoais e emocionais, revelando uma complexidade de experiências que incluem assédio moral, constrangimento intelectual, submissão, falta de empatia, medo, raiva e frustração. Esses sentimentos, muitas vezes relacionados ao perfeccionismo e à autocrítica exacerbada, resultam em bloqueios criativos e na percepção constante de inadequação. Ariano Contador relatou a dificuldade em seguir os padrões rígidos de escrita acadêmica, descrevendo a sensação de sufocamento e o "vazio" que emerge no processo criativo. Esse bloqueio foi mencionado por outros participantes, como João Cravo, que expressou sua luta com o sentimento de inadequação, atrasos nos prazos e a consequente paralisação na produção acadêmica.

Outro ponto central observado foi a sobrecarga emocional. Muitos estudantes relataram dificuldades em equilibrar as demandas da vida pessoal e acadêmica, levando ao sentimento de impostor e à percepção de que estavam constantemente sob pressão. Esse cenário de falta de equilíbrio, associado à pressão institucional por produtividade, foi identificado como um dos principais fatores de desgaste mental e emocional, como mencionado por Carlos Rima, que descreveu sua relação com a escrita como uma batalha diária. A submissão às normas acadêmicas sem espaço para criatividade tornou o processo de escrita algo mecânico e gerador de bloqueios recorrentes.

Os relatos também evidenciaram que o sentimento de avaliação constante desempenha um papel significativo no sofrimento enfrentado pelos estudantes. Rubem das Tramas destacou como as críticas recebidas reafirmavam suas inseguranças, gerando pânico e paralisia no processo de escrita. O medo de não corresponder às expectativas, tanto próprias quanto alheias, tornou-se um obstáculo que impedia o progresso acadêmico.

Dentre os achados observados, destaca-se a importância de uma boa relação entre os pares autorais. Muitos estudantes ressaltaram que o diálogo e o suporte mútuo entre colegas desempenham um papel fundamental na mitigação dos impactos negativos do processo de escrita, proporcionando um espaço de colaboração e empatia. Rosa dos Sertões mencionou o alívio que sentiu ao compartilhar suas dificuldades com os colegas, percebendo que não estava sozinha em seus dilemas.

A autopercepção depreciativa foi um elemento recorrente nas falas, onde muitos estudantes expressaram sentimentos de inadequação enraizados desde a educação básica. Esses sentimentos influenciam diretamente o processo de escrita acadêmica, levando à autossabotagem e ao que alguns descreveram como "inanição intelectual". As comparações desfavoráveis com o estilo de escrita dos colegas intensificaram a percepção negativa sobre suas próprias capacidades, o que teve impacto direto na produção textual.

Outro aspecto relevante foi a gestão do tempo, um fator identificado como fundamental para o progresso acadêmico. Os relatos indicam que a dificuldade em conciliar as exigências da escrita com as responsabilidades cotidianas geram uma desorganização pessoal que prejudica o avanço dos projetos acadêmicos. *Carlos Rima*, em seu depoimento, mencionou como a pressão temporal intensifica os bloqueios, dificultando ainda mais o fluxo criativo.

Por fim, a tensão entre os construtos epistemológicos foi observada como um ponto de conflito entre ciência, filosofia e arte. Muitos estudantes relataram a dificuldade em conciliar a fluidez criativa com a rigidez imposta pelas regras acadêmicas, gerando um sentimento de angústia. Esse conflito epistemológico, descrito por alguns como uma pressão constante para seguir ritos e regras, foi identificado como uma barreira à autenticidade criativa e à capacidade de se autorizar como autor. O dilema de "ser ou não ser autor", como revelado por vários participantes, exacerbou as autocobranças e os bloqueios criativos, dificultando o progresso na escrita acadêmica.

Essas observações da Fase 1 permitiram identificar categorias essenciais para o entendimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de escrita acadêmica. A partir dessas discussões, foi possível traçar intervenções - da fase III - mais adequadas, que contemplam as dimensões subjetivas envolvidas na escrita.

Ao final de cada encontro, foi realizada uma reflexão coletiva com os participantes, em que se perguntou quais categorias eles classificariam como enfrentamentos e dilemas mais significativos. A partir dessas narrativas e do diálogo gerado durante os encontros online, emergiram as seguintes categorias observadas no registro de campo:

Figura 10 - Registro de Campo a partir da observação da FASE I



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A partir dos depoimentos e da metáfora de Pandora e sua caixa, os participantes da Fase 1 revelaram insights significativos sobre suas estratégias de enfrentamento no contexto da escrita acadêmica. Ao explorar a metáfora da "esperança", os estudantes passaram a compreender o erro como parte essencial e natural do processo criativo. *Rubem das Tramas* destacou como o simples ato de olhar para trás e reconhecer seus próprios recursos internos o ajudou a enfrentar momentos difíceis, revelando que, mesmo em meio às dificuldades, a esperança surge como uma força interior, capaz de impulsionar a continuidade.

Veríssimo das Histórias reforçou a importância de acolher as próprias limitações e imperfeições. Para ele, o enfrentamento dos desafios na escrita acadêmica foi possível ao aceitar seus erros e suavizar a autocrítica, o que lhe permitiu relaxar e se cobrar menos. Ao perceber que o processo de escrita é uma jornada de tentativas e aprendizados, *Veríssimo* trouxe à tona a ideia de que a esperança está intrinsecamente ligada ao autocuidado e à autocompaixão. *Jorge de Encantos*, por sua vez, compartilhou que o desbloqueio na escrita aconteceu no momento em que ele se permitiu respeitar seu próprio estilo e ritmo. A descoberta da "esperança" para Jorge se deu no ato de reconhecer a singularidade de sua escrita e de abandonar a busca por um padrão idealizado. Essa autovalorização permitiu que ele superasse o bloqueio criativo, entendendo que cada pessoa tem seu próprio jeito de escrever.

Ao final do processo de contar a história da "esperança" na caixa de Pandora, os participantes expressaram que suas compreensões e estratégias de enfrentamento envolvem reinterpretções contínuas da escrita como um movimento fluido de rascunhos e revisões, sem a necessidade de perfeição imediata. A metáfora da "esperança" revelou-se um ponto de virada para esses estudantes, ao compreenderem que o enfrentamento dos dilemas da escrita

acadêmica envolve, em grande parte, a aceitação dos erros como parte fundamental da jornada e o reconhecimento de suas próprias capacidades e singularidades.

Assim, ao explorar essas estratégias e metáforas, observou-se que os estudantes passaram a reinterpretar a escrita acadêmica como um processo dinâmico, onde o foco deve estar no crescimento contínuo e no acolhimento das imperfeições, permitindo-lhes avançar de forma mais saudável e confiante. Esses achados reforçam a importância de desenvolver uma mentalidade de resiliência e autocompaixão no enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de escrita.

Quadro 2 – Depoimentos colhidos durante o processo terapêutico – Caixa de Pandora

Entrevistados	Depoimentos
Rubem das Tramas	<i>Olhar ao fundo e ver a palavra “esperança” me remete a lembranças de como eu dei conta de chegar até aqui. Nem eu mesmo sabia que tinha tantos recursos pra lidar com situações chatas e até mesmo que me faziam querer desistir.</i>
Veríssimo das Histórias	<i>Durante os momentos de desafio eu fui descobrindo que a esperança era um jeito ou outro que eu ia dando conta. Eu pensei em desistir, mas quando eu ia me dando colo, aceitando meus erros e minhas limitações eu começava a relaxar mais e me cobrar menos.</i>
Jorge de Encantos	<i>Olha, por incrível que pareça, engraçado isso - né? – tô aqui pensando que realmente eu só me permitir achar a “esperança” ao fundo quando olhei pra mim mesmo e disse: ‘respeite seu jeito de escrever’ porque você é você’. Aí pronto. Quando me dei consciência disso, eu destravei.</i>

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

As observações realizadas indicam um deslocamento cognitivo-afetivo significativo entre os participantes, com mudanças expressivas tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional. Do ponto de vista cognitivo, os depoimentos indicam que os participantes passaram a compreender o processo de escrita com mais clareza e segurança, como evidenciado na fala de *Rubem das Tramas*, que relatou descobrir recursos internos que não sabia que possuía para lidar com situações difíceis. Ao relembrar momentos desafiadores, Rubem reconheceu que a "esperança" o ajudou a persistir mesmo quando pensava em desistir.

Do ponto de vista afetivo, o depoimento de *Veríssimo das Histórias* reforçou a importância de se acolher e aceitar as próprias limitações. Ele descreveu como, ao aceitar seus erros e se cobrar menos, foi capaz de relaxar e lidar com os desafios de forma mais leve. Esse movimento, de acolhimento das próprias dificuldades, favoreceu a substituição dos sentimentos de medo, insegurança e frustração por uma postura mais resiliente e acolhedora.

Por fim, *Jorge de Encantos* destacou que a chave para seu desbloqueio criativo foi o reconhecimento e o respeito pelo seu próprio estilo de escrita. Ao aceitar que "você é você",

Jorge relatou um momento de consciência que lhe permitiu destravar sua escrita, encontrando "esperança" no reconhecimento da própria singularidade.

Esses depoimentos ilustram um deslocamento cognitivo-afetivo que apoiou os participantes a perceberem sua escrita com mais confiança, aceitando as imperfeições como parte natural do processo criativo e acadêmico.

Ao término das oficinas, os participantes receberam um formulário por *QR code*, via *Google Forms*, para avaliar como as mediações propostas influenciaram suas percepções sobre a relação com a escrita acadêmica. As perguntas incluíram:

1. Fale sobre a sua relação com a escrita acadêmica.
2. Depois dessa oficina, o que você pensou sobre essa relação?
3. Quais dilemas você vivência e/ou acredita que vivenciará no processo de escrita?

A análise das respostas revelou *insights* significativos sobre a influência dos instrumentos utilizados nas oficinas e as expectativas dos participantes em relação aos desafios futuros na escrita acadêmica. Os recursos aplicados foram avaliados de maneira positiva, com destaque para a história customizada "A Caixa de Pandora e Eull" e o Grupo Dialogal.

A história customizada foi amplamente reconhecida como uma ferramenta inovadora que promoveu uma reflexão abrangente sobre as emoções e experiências relacionadas à escrita acadêmica. Muitos participantes relataram que a narrativa funcionou como um espelho de suas angústias e medos, ajudando-os a identificar novas perspectivas e soluções. Além disso, a história facilitou o autoconhecimento, permitindo que os participantes ressignificassem sua relação com a escrita e revelando aspectos anteriormente não percebidos.

O Grupo Dialogal foi igualmente valorizado por criar um espaço seguro e acolhedor, onde os participantes puderam compartilhar suas dificuldades, ouvir relatos de outros colegas e, de maneira colaborativa, construir estratégias para enfrentar os desafios acadêmicos. Esse ambiente fomentou um senso de pertencimento, reduzindo o sentimento de isolamento frequentemente associado ao processo de escrita acadêmica.

Nesta fase da pesquisa-ação, os resultados assumem contornos tanto teóricos quanto de planejamento estratégico. O objetivo é evidenciar o percurso adotado na fundamentação e construção da intervenção decorrente das observações da etapa anterior. A análise dos depoimentos coletados revelou a influência de uma série de processos psicológicos e emocionais que moldam a experiência de escrever e impactam diretamente a qualidade da produção científica, afetando tanto o processo quanto o produto final da escrita acadêmica. Essa

análise evidencia a importância de uma abordagem psicodinâmica, que permeia a vivência de escrita e suas implicações. Os resultados desta fase estão organizados em duas categorias temáticas principais: (A) Psicodinâmica da Escrita Acadêmico-Científica – Nesta categoria, é apresentado o embasamento teórico que sustenta a intervenção técnica desenvolvida para responder aos desafios da escrita científica, considerando os aspectos emocionais e cognitivos envolvidos, e, (B) Estruturação do Espaço Biografia – Esta segunda categoria aborda uma tecnologia educacional, fundamentada na arteterapia, que foi desenhada especificamente para intervir nos dilemas associados à escrita acadêmico-científica. O Espaço Biografia propõe uma intervenção criativa e terapêutica voltada para transformar a relação dos estudantes com o processo de escrita, oferecendo uma nova abordagem para lidar com os bloqueios e desafios enfrentados.

5.1.1 Psicodinâmica da escrita acadêmico- científica

A análise das observações e estudos realizados até esta fase da pesquisa permitiu identificar que a escrita acadêmico-científica se insere no campo da psicodinâmica, sendo compreendida como um processo complexo que envolve a interação entre o sujeito (autor), a atividade (escrita acadêmico-científica) e o ambiente (contexto acadêmico). A partir desta perspectiva, a escrita acadêmica transcende a dimensão técnica e objetiva, envolvendo aspectos da subjetividade do autor, cujas experiências psicoafetivas influenciam o desenvolvimento do trabalho acadêmico.

A expressão "psicodinâmica da escrita", adotada neste estudo, encontra sua fundamentação nas contribuições de Freud e Dejours. Para Freud (2019)⁵⁵, o comportamento humano é impulsionado por uma interação complexa entre motivações conscientes e inconscientes, onde o sujeito busca evitar o sofrimento e alcançar o prazer. No contexto da escrita, o sujeito enfrenta tanto o prazer advindo da autoria acadêmica quanto o sofrimento inerente as normas e aos prazos rígidos, desencadeando bloqueios criativos e sentimentos de inadequação. Dejours (2021)⁶, ao aventurar-se nos estudos da psicodinâmica do trabalho, complementa essa visão ao propor que o "trabalho", enquanto uma atividade estruturada, não é neutro em relação à saúde mental. No caso da escrita acadêmica, essa atividade pode gerar prazer ou sofrimento, dependendo de como o sujeito lida com as pressões externas e internas que cercam o processo de produção intelectual.

5.2 FASE II - ESTRUTURAÇÃO

Durante a Fase II desta pesquisa, os registros de campo revelaram que os estudantes vivenciaram dilemas e tensões decorrentes dessa psicodinâmica da escrita. Os relatos demonstraram que os bloqueios criativos e o sofrimento com as emoções são gerados tanto por pressões internas — autocrítica exacerbada, medo de falhar e necessidade de reconhecimento — quanto por demandas externas, como normas acadêmicas, prazos institucionais e a expectativa de inovação. Tal dinâmica reflete a interação contínua entre os aspectos emocionais e cognitivos envolvidos no processo de escrita, confirmando a análise de Dejours (2021)⁶ de que o sujeito, ao se confrontar com exigências institucionais, pode oscilar entre o prazer e o sofrimento.

A utilização do termo "psicodinâmica da escrita" justifica-se neste estudo pela necessidade de reconhecer a escrita acadêmico-científica como um processo multifacetado, no qual o sujeito lida com conflitos internos e externos que afetam tanto o desenvolvimento quanto a qualidade do produto. Esse conceito permite articular uma compreensão com aderência às tensões que permeiam o processo de escrita, especialmente no que se refere à busca por autenticidade e a conformidade com as normas acadêmicas, num movimento de constante negociação entre prazer e sofrimento.

As categorias emergidas deste campo de observação apontam que a escrita acadêmica vai além de uma atividade meramente técnica ou intelectual. Está intimamente associada a emoções, inseguranças e à construção da identidade de ser um "autor". A escrita torna-se um campo de tensão, onde o rigor técnico, a clareza e a objetividade coexistem com sentimentos de inadequação, medo do fracasso e perfeccionismo exacerbado. Este cenário resulta numa oscilação entre o amor pela escrita — por permitir a expressão de ideias e a contribuição para o conhecimento — e o ódio, devido às frustrações impostas pelos bloqueios criativos, críticas e falhas percebidas. Esse contexto dual e conflituoso é reforçado pela necessidade de equilibrar autenticidade e conformidade, lidar com a ansiedade frente às avaliações rigorosas e gerir o tempo de maneira significativa.

A pressão para cumprir prazos rigorosos, publicar em revistas de alto impacto e competir por bolsas de pesquisa e financiamentos é uma realidade constante para os estudantes. Essa demanda por resultados inovadores intensifica as tensões no ambiente acadêmico, gerando insatisfações quando os esforços dos estudantes não são devidamente reconhecidos ou valorizados. Dejours (2021)⁶ argumenta que o trabalho, quando submetido a pressões excessivas e a expectativas institucionais desproporcionais, pode gerar um sofrimento psíquico

significativo, especialmente quando há uma lacuna entre o esforço do sujeito e o reconhecimento que ele recebe. No contexto da escrita acadêmica, esse desequilíbrio frequentemente prejudica a fluidez e a profundidade do processo de produção intelectual, dificultando a realização plena do potencial criativo e científico. Além disso, os estudantes enfrentam o dilema de equilibrar a escrita acadêmica com outras responsabilidades pessoais e acadêmicas. Fiad (2011)¹¹¹ destaca que essa dificuldade de conciliação é comum no ambiente acadêmico, onde as pressões internas e externas frequentemente exigem sacrifícios em outras áreas da vida. Essa tensão gera um constante sentimento de inadequação, o que agrava o temor de não corresponder às expectativas institucionais e compromete o bem-estar emocional e o progresso acadêmico dos estudantes.

Navegar nesse ambiente competitivo e, muitas vezes, solitário, onde a comparação com os pares intensifica sentimentos de inadequação e insegurança, transforma a escrita acadêmica em um desafio emocional significativo. Dejours (2021)⁶ reforça que, em ambientes altamente exigentes, o trabalho pode gerar sofrimento socioemocional, uma vez que os sujeitos se sentem pressionados a atender expectativas que, frequentemente, superam sua capacidade de gestão emocional. Esses fatores emergem como categorias de sofrimento emocional, que, se não forem devidamente gerenciadas, podem comprometer tanto o desempenho acadêmico quanto a saúde mental dos estudantes. Como observado em Fiad (2011)¹¹¹, a escrita acadêmica no ambiente universitário não é apenas uma habilidade técnica, mas também um processo emocional e intelectual, onde a pressão por rigor pode desencadear bloqueios criativos, ansiedade e frustração. Essa interação entre as demandas externas e os conflitos internos caracteriza a psicodinâmica da escrita, um processo no qual prazer e sofrimento se entrelaçam, evidenciando que a escrita acadêmica é, de fato, um campo de batalha emocional.

A necessidade de lidar com pressões acadêmicas, comparações constantes e expectativas elevadas transforma a escrita em um processo psicológico complexo, onde a saúde mental e o progresso acadêmico estão intrinsecamente conectados. Compreender e gerenciar essas dinâmicas é essencial para oferecer suporte adequado aos estudantes em sua jornada acadêmica, garantindo que possam navegar com sucesso por esse campo desafiador e multifacetado.

Nesse contexto, a arte, em suas diversas manifestações, surge como uma estratégia potente de mediação, enraizada no cotidiano humano. A arte se configura como um elo entre o conhecimento técnico e a experiência sensível, ocupando espaços em múltiplos contextos — desde cartazes nas ruas, esculturas em praças, até nas roupas que vestimos e nas embalagens de produtos. Ao longo da história, a humanidade produziu artefatos cotidianos a partir de formas,

cores e texturas, criando ferramentas não apenas para construir e trabalhar, mas também para superar limitações impostas pelo ambiente. Assim, a arte tornou-se não apenas um meio de comunicação, mas também uma tecnologia de inteligência, como descrito por Pierre Lévy (2010)⁸³.

Para Lévy, as tecnologias de inteligência compreendem a capacidade de articular o saber humano, promovendo uma interface entre cultura, criatividade e técnica. Nesse sentido, a arte desempenha um papel elementar ao mediar essas dimensões, conectando o conhecimento técnico à expressão subjetiva. Através da arte, os sujeitos conseguem expressar suas percepções sobre a vida e a realidade por meio de diversas formas, como pintura, música, contos e esculturas. Da mesma forma, a arte oferece uma via para manejar e transformar o sofrimento associado à escrita acadêmico-científica, ao permitir que o sujeito expresse suas emoções e reflita sobre seus bloqueios com as emoções.

A utilização de recursos artísticos no processo de escrita acadêmica permite ao sujeito perceber sua própria fluidez psíquica e expressar-se de maneira afetiva e plástica, utilizando diferentes linguagens. Esta perspectiva pode fornecer um suporte valioso para lidar com a psicodinâmica da escrita acadêmico-científica, pois integra a subjetividade e as demandas emocionais ao processo de produção textual, oferecendo uma alternativa para equilibrar prazer e sofrimento. Ao transformar a escrita em um espaço de criação e expressão, a arte possibilita uma reorganização das tensões emocionais que acompanham o processo acadêmico, tornando-o mais leve e fluido.

Assim, a arte surge como uma ferramenta estratégica de mediação no processo de escrita acadêmica, oportunizando aos estudantes não apenas um caminho de superação de desafios técnicos, mas também a possibilidade de ressignificar suas vivências psicoafetivas. Uma abordagem que infere a possibilidade de avançar de maneira mais equilibrada e saudável na produção acadêmica, integrando de forma harmônica as dimensões emocionais e intelectuais, e promovendo um ambiente de maior acolhimento e bem-estar durante o percurso acadêmico.

Quando falamos de arte, é impossível dissociá-la da criatividade, uma força que coloca a imaginação e a inovação a serviço tanto da expressão pessoal quanto da transformação interna. No coração do processo arteterapêutico, o ato de criar é vital, envolvendo experimentação, estimulação sensorial e a oportunidade de acessar e ressignificar sofrimentos e perdas. Esse processo conduz a uma descoberta de novas perspectivas sobre si mesmo. Csikszentmihalyi (2020)⁴ destaca que a criatividade é um elemento essencial, capaz de gerar novas formas de enxergar o mundo e de resolver problemas, ao mesmo tempo em que facilita estados de "fluxo", onde os sujeitos se imergem em sua atividade criativa. A criatividade, além de ser um catalisador

de mudança interna, oferece o desenvolvimento da fluência e da flexibilidade, permitindo que ideias originais e inovadoras floresçam. Amábile (1998)¹¹² complementa ao apontar que a motivação intrínseca é um fator-chave para o desenvolvimento da criatividade, especialmente diante de desafios que requerem inovação. Gardner (1995)²¹, em sua teoria das inteligências múltiplas, reforça que a criatividade é uma expressão dessas inteligências, que podem ser aprimoradas e desenvolvidas ao longo da vida, moldadas pelo ambiente e pelas experiências de cada sujeito. Já Pierre Lévy (2010)⁸³, ao discutir as tecnologias de inteligência, salienta a criatividade como uma interface essencial entre técnica e subjetividade, uma via que permite a expressão sensível e a geração de novos significados no processo artístico. Assim, arte e criatividade caminham juntas, possibilitando uma transformação tanto interna quanto externa, ao serviço da expressão e do crescimento pessoal. Nesse sentido, o processo criativo na Arteterapia não apenas facilita a expressão de sentimentos e emoções, mas também atua como um impulsionador para o desenvolvimento de novas perspectivas, contribuindo para o bem-estar emocional e psicológico do sujeito. Ao permitir que o sujeito explore sua criatividade e expresse sua subjetividade de maneira livre, o fazer artístico-expressivo promove espaço para o autoconhecimento e flexibilidade emocional. Esse processo de criação, ao integrar a arte como veículo de comunicação e transformação, não só atenua o sofrimento psíquico, mas também fortalece o sujeito a reinventar-se, encontrando novos significados para a sua jornada pessoal.

Nesse contexto, o Espaço Biografia foi planejado como uma intervenção técnica e educacional-terapêutica que integra a Arteterapia como um eixo central para a promoção do bem-estar emocional e o desenvolvimento da escrita acadêmica. Ao utilizar o fazer artístico-expressivo como ferramenta de comunicação e transformação, o Espaço Biografia possibilita que os participantes explorem suas emoções, desbloqueiem a criatividade e ressignifiquem suas narrativas internas. Um ambiente cuidadosamente projetado para acolher as demandas psicoafetivas dos estudantes, proporcionando um espaço seguro para que possam se expressar de maneira livre e criativa, fortalecendo assim sua autonomia e resiliência emocional. A proposta do Espaço Biografia visa justamente integrar a subjetividade ao processo de escrita acadêmica, oferecendo um suporte que equilibra o rigor técnico com a flexibilidade emocional necessária para enfrentar os desafios da produção acadêmica, e será detalhada a seguir como uma tecnologia leve-dura de cuidado.

5.2.1 Estruturação do Espaço Biografia

Nesse momento da pesquisa, o resultado foi a estruturação da fase de intervenção denominada Espaço Biografia. Essa produção técnica está desenhada como uma tecnologia de promoção à saúde mental de natureza leve-dura, conforme descrito por Merhy (2014)⁸⁴, em atenção aos sentimentos e experiências na relação psicoafetiva com a escrita acadêmico-científica. Esse espaço foi concebido como uma resposta às Fases I e II desta pesquisa, se constitui a partir de estratégias pedagógico-terapêutica, jogos, formulários, materiais didáticos e um cronograma de intervenção direcionado às necessidades específicas identificadas ao longo do estudo.

O Espaço Biografia integra como eixo norteador as linguagens da arte como um dispositivo terapêutico, fundamentado em sua característica como uma Tecnologia Leve-Dura de cuidado. As intervenções nele realizadas utilizam exercícios de linguagem verbal e não-verbal, compondo uma "Caixa de Ferramentas" que visa incentivar os participantes a lidar com o sofrimento, dilemas, enfrentamentos e bloqueios criativos. Esse espaço, ultrapassa a dimensão dos jogos e artefatos e, implica um ambiente organizado para ressignificar a experiência de sofrimento relacionada à escrita acadêmica, ampliando as possibilidades de enfrentamento dos desafios e angústias que acompanham esse processo.

Essa tecnologia de cuidado trata de oferecer o Espaço Biografia como uma experiência imersiva de pensamento e subjetividade, singularizada por suas características terapêuticas e pedagógicas. No contexto geográfico, o conceito de "espaço" transcende a mera localização física, representando um ambiente moldado e continuamente transformado pelo ser humano, onde as interações e a construção de significados se desenvolvem de forma dinâmica. Em paralelo, a "biografia", originada do grego *bios* (vida) e *graphein* (escrever), refere-se à escrita da trajetória pessoal, onde cada vida é concebida como um livro cujas páginas descrevem, revelam e resgatam a história do sujeito. Essa noção, central em Freud (2019)⁵⁵ argumenta que a construção do sujeito está intimamente ligada às suas experiências e à dinâmica entre o consciente e o inconsciente. Foucault (2014)⁵ e Chauí (2020)⁴⁷ complementam essa visão ao afirmar que o sujeito é formado através de sua interação com as estruturas de poder e os discursos que organizam a sociedade. Ambos destacam que essas interações simbólicas moldam o comportamento e a identidade dos sujeitos. A "biografia", nesse contexto, pode ser entendida como uma representação dessa dinâmica, onde as práticas sociais e os mecanismos de poder influenciam a construção do sujeito. A partir dessa perspectiva, o "espaço" é proposto como um cenário simbólico destinado ao cuidado, à atenção aos saberes, sentimentos e

construtos da relação psicoafetiva com a escrita acadêmico-científica, com o objetivo de apoiar estudantes que estão elaborando suas narrativas acadêmico-científicas. Lefebvre (2006)¹¹³ argumenta que o espaço é uma produção social, resultante das interações humanas, práticas cotidianas e relações de poder. Ele enfatiza que o espaço é muito mais do que um local físico, sendo constantemente modelado e transformado pelas dinâmicas sociais, econômicas e políticas. Chauí (2020)⁴⁷, ao discutir o espaço público e as interações sociais, enfatiza que "o espaço é também o lugar do encontro, da comunicação e da criação de significados". Aplicando essa ideia ao contexto educacional, o espaço acadêmico se torna um ambiente simbólico de troca e acolhimento, onde os aspectos emocionais e cognitivos se entrelaçam para proporcionar suporte ao processo de escrita. Foucault (2014)⁵, em suas análises sobre poder e subjetividade, reforça que a constituição do sujeito se dá através de "tecnologias do eu", práticas que permitem ao sujeito refletir sobre si mesmo e moldar sua própria identidade. Nesse sentido, o termo "Biografia" pode representar a escrita acadêmico-científica como uma narrativa de identidade socioprofissional e reflexiva, destacando a escrita como um processo integral que se entrelaça com as experiências de vida do autor. A construção do Espaço Biografia considera a complexa trajetória relacional do sujeito com as diversas tipologias de conhecimento, o *locus* da pesquisa e sua subsequente divulgação, integrando-se de maneira dinâmica com diferentes contextos: sujeito, grupos, ambiente (instituições, escolas ou organizações comunitárias) e atividade (trabalho ou estudo). Reconhece as múltiplas demandas intelectuais e emocionais enfrentadas por estudantes de graduação e pós-graduação, como a gestão eficiente do tempo, o enfrentamento de bloqueios criativos, o equilíbrio entre vida pessoal e acadêmica, e a superação das críticas inerentes ao processo de revisão e publicação de trabalhos científicos.

O Espaço Biografia contempla mediações pedagógicas e terapêuticas estruturadas que se inspiram nos processos de pensar (reflexões, metacognição); sentir (sensação, motivação); agir (habilidades, recursos pessoais e de grupo); e celebrar (comemoração dos trabalhos desenvolvidos, comunicação, reconhecimento e partilha). Este enfoque integrado visa promover uma escrita acadêmica que reflita não apenas a competência técnica dos estudantes, mas também sua voz autoral e suas contribuições únicas ao campo de estudo, enquanto fortalece a resiliência e a saúde mental ao longo desse percurso.

As concepções filosóficas que sustentam o Espaço Biografia se fundamentam em abordagens teóricas e conceituais que estruturam tanto o desenho das práticas quanto a interface deste ambiente de cuidado e aprendizado. Esse espaço é concebido como multidimensional e integrador, e as suas metodologias são orientadas para promover o cuidado emocional, ao mesmo tempo que fortalecem o processo formativo.

No desenvolvimento desta pesquisa, as contribuições de Freud e Dejours oferecem uma base para a integração do conceito de psicodinâmica da escrita. Embora suas abordagens tenham origens distintas – Freud (2019)⁵⁵ com sua ênfase na psicanálise e na interação entre o consciente e o inconsciente, e Dejours (2021)⁶ com o enfoque na psicodinâmica do trabalho e a relação entre o sujeito e as pressões externas do ambiente – ambas convergem neste estudo ao reconhecerem o papel central do sofrimento e do prazer no processo de desenvolvimento do sujeito. Freud destaca o sofrimento psíquico como resultado de desejos reprimidos e tensões inconscientes, enquanto Dejours (2021)⁶ enfatiza o impacto do ambiente organizacional sobre a saúde mental, gerando tanto prazer quanto sofrimento a depender de como o sujeito lida com essas pressões. A integração dessas perspectivas permite que o Espaço Biografia seja entendido como um lugar onde o processo de escrita acadêmica mobiliza tanto prazer quanto angústia, sendo um campo de constante negociação entre o mundo interno e as exigências externas.

Neste sentido, a Tecnologia de Inteligência, conforme proposta por Lévy (2010)⁸³, torna-se um dos pilares centrais do Espaço Biografia, ao refletir sobre os processos cognitivos e sociais que envolvem a produção do conhecimento. Aqui, essa tecnologia é aplicada para potencializar a construção coletiva do saber, facilitando a interação entre os participantes e promovendo o aprendizado por meio da troca e da cooperação.

Além disso, a concepção de Tecnologias Leve-Duras, segundo Merhy (2002)⁸⁶, é essencial para a estruturação deste espaço. A "Caixa de Ferramentas" de Merhy oferece o suporte teórico necessário para intervenções que combinam tecnologia leve (intervenções emocionais e subjetivas) com tecnologia dura (recursos materiais e práticos), configurando um ambiente de cuidado integral. Assim, o Espaço Biografia adota essa concepção para oferecer suporte emocional, cognitivo e social aos participantes, promovendo um cuidado que se adapta às complexidades da escrita acadêmica e suas exigências.

Durand (2019)¹¹⁴ descreve as Tecnologias do Imaginário como componentes fundamentais no processo de ressignificação, ao utilizar símbolos e narrativas que facilitam a interpretação dos processos vividos pelos participantes. Essas tecnologias integram-se de forma essencial no espaço, proporcionando uma dimensão simbólica e transformadora que ajuda os sujeitos a reinterpretarem suas experiências e a construir novos significados a partir delas. Essas tecnologias organizam a criação de um ambiente fértil para o desenvolvimento criativo e reflexivo, viabilizando que os estudantes desloquem suas dificuldades de escrita sob novas perspectivas e elaborem soluções criativas relativos aos seus bloqueios. Durand (2019)¹¹⁴ explora que o imaginário atua como mediador essencial no enfrentamento de dilemas com as emoções, facilitando o desbloqueio criativo e promovendo a reformulação das narrativas

peçoais. Malchiodi (2012)⁷³ reforça essa ideia, destacando que o uso de narrativas simbólicas no contexto da Arteterapia contribui para a flexibilidade cognitiva, ajudando os sujeitos a transformar seus desafios em oportunidades de crescimento e superação, especialmente no âmbito acadêmico. Além disso, os saberes técnicos em Arteterapia, como descritos por Judith Rubin (2016)⁷⁹, funcionam como mediadores terapêuticos no Espaço Biografia, fornecendo recursos que desbloqueiam a criatividade e promovem a expressão emocional. Nesse contexto, a Arteterapia ajuda os participantes a reconectarem-se com seu propósito, redescobrando o prazer e a fluidez no processo de escrita acadêmica.

A criação desse ambiente foi fundamentada em um processo reflexivo contínuo, onde o imaginário e simulações foram utilizados para avaliar quais elementos poderiam promover tanto o cuidado quanto o aprendizado. O Espaço Biografia se destaca como um ambiente imersivo e expressivo, cuidadosamente estruturado para estimular esses processos de forma integrada. O objetivo central foi criar um ambiente que não apenas favorecesse os processos de cuidado em saúde, mas também funcionasse como um catalisador do aprendizado, integrado às dimensões emocionais e cognitivas dos participantes. Norman (2004)¹¹⁵ reforça essa ideia ao argumentar que o design deve estar a serviço das pessoas, sendo útil, usável e desejável. No Espaço Biografia, essa concepção se reflete na criação de um ambiente que cuida das necessidades dos sujeitos, promovendo o bem-estar e, ao mesmo tempo, estimulando o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A fundamentação desse ambiente remete à ideia de que o espaço físico tem uma significativa influência sobre a saúde emocional e mental dos sujeitos. Um ambiente bem planejado, como defendido por Norman (2004)¹¹⁵, pode reduzir o estresse e melhorar a qualidade das interações e das práticas que nele ocorrem. Dessa forma, o Espaço Biografia foi projetado para estimular os sentidos, atender às necessidades dos participantes e, sobretudo, proporcionar um espaço que integre cuidado e aprendizado de maneira fluida e funcional.

Esse movimento reflexivo resultou na estruturação do Espaço Biografia a partir de seis pilares constitutivos, voltados para criar um ambiente que promova tanto o cuidado com as emoções quanto o aprendizado, integrando as dimensões emocionais, cognitivas e sociais dos participantes.

Propósito e conexão com o percurso vivenciado: o processo envolve a definição clara do propósito e da temática de cada encontro. Este é cuidado para favorecer uma conexão significativa entre os participantes e o processo vivenciado. Essa construção contempla a seleção criteriosa de mediações arteterapêuticas e dinâmicas, que funcionam como facilitadoras das oficinas, assegurando que as intervenções sejam pertinentes aos objetivos estabelecidos.

Além disso, inclui a elaboração de materiais audiovisuais (sequência de música, slides customização de histórias, seleção de imagens...) para apoiar o acompanhamento das etapas, promovendo o percurso autoformativo dos participantes. Um formulário de avaliação contínua que permite passar de uma oficina para outra identificando os efeitos das atividades, e a partir desse entendimento, como eles orientam os ajustes necessários para os encontros subsequentes, garantindo assim a efetividades e relevância do processo.

Formação de círculos para grupos dialogais e mediações arteterapêuticas: a disposição em círculos é uma estratégia intencional que simboliza equidade e inclusão, facilitando uma comunicação direta e aberta. **Esta** configuração promove um ambiente de apoio mútuo, contribuindo para a redução do estresse e da ansiedade entre os participantes. As atividades desenvolvidas nos Grupos Dialogais são cuidadosamente projetadas para priorizar o respeito às singularidades dos sujeitos e para fomentar uma troca de experiências colaborativa, sustentando uma escuta empática e construtiva.

Temas com caráter pedagógico: a abordagem pedagógica adotada neste contexto é cuidadosamente estruturada em torno de temas que promovem a autoformação e a autoaprendizagem dos participantes. A **autoformação**, conforme abordado por Freire (2019)³⁷, envolve o processo pelo qual os sujeitos assumem a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, engajando-se de forma autônoma e crítica na construção de suas competências e conhecimentos. A **autoaprendizagem** é o processo em que os sujeitos se tornam o principal agente de seu aprendizado, definindo seus próprios objetivos, selecionando as fontes de informação e avaliando seu progresso de maneira independente. Este pilar pedagógico enfatiza a importância de planejar e organizar ações educacionais de forma intencional, visando o desenvolvimento integral dos envolvidos. A sistematização dessas ações deve considerar o desenvolvimento cognitivo-afetivo, reconhecendo que a aprendizagem é uma experiência socialmente mediada pela linguagem, comunicação e ação. Conforme Freire (2019)³⁷, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Assim, a pedagogia aqui empregada busca integrar os aspectos emocionais e cognitivos do aprendizado, entendendo que o processo educacional é construído através de interações significativas que promovem tanto o crescimento intelectual quanto o amadurecimento emocional.

Visibilidade dos recursos materiais: seleção antecipada – antes de cada oficina - de todos os recursos materiais usáveis e, no dia, os materiais devem ficar visíveis e acessíveis aos participantes. Este arranjo facilita a interação com os materiais e contribui para um ambiente de transparência e engajamento, elementos fundamentais para o sucesso das atividades propostas.

Configuração do espaço físico: o ambiente físico (sala) é planejado de forma criteriosa para garantir tanto o conforto quanto a funcionalidade, criando um espaço que seja ao mesmo tempo acolhedor e eficiente. Aspectos como temperatura agradável, acústica adequada para preservar o sigilo das conversas, iluminação apropriada e conectividade digital quando necessária são cuidadosamente integrados ao design do espaço. Além disso, o ambiente é projetado para acomodar diferentes preferências dos participantes, permitindo que se sentem confortavelmente no chão ou em cadeiras, conforme sua escolha. Um elemento central nesse planejamento é a seleção cuidadosa das cores, que se comportam com toque essencial na criação de uma atmosfera que favorece bem-estar e a concentração. Cores suaves e naturais promovem a calma e a serenidade, há tons específicos que são estratégicos para energizar ou relaxar, dependendo da direção do tema necessidades das atividades realizadas. A integração de elementos adicionais, como recursos tecnológicos, plantas, tatames, almofadas e aromas, enriquece ainda mais o ambiente, tornando-o um espaço sensorialmente estimulante. Um arranjo que contribui para as vivências alinhadas aos objetivos terapêuticos.

Documentos: a preparação de documentos estruturantes abrange instrumentos formais e destinados a organizar, sistematizar informações, orientar os participantes e assegurar a condução eficiente dos processos. Esses documentos são relevantes na comunicação, no controle e na estruturação das atividades, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento das oficinas e para a gestão do espaço. Entre os principais documentos preparados para o Espaço Biografia, incluem-se:

Material de divulgação: desenvolvido para informar os participantes sobre os objetivos etapas e expectativas das oficinas, proporcionando uma visão clara do processo e facilitando o engajamento desde o início.

Lista de participantes: constantemente atualizada, a é um controle eficiente de presença e acompanhamento dos envolvidos, assegurando a gestão adequada do grupo.

Lista de assinatura de presença: um registro formal utilizado em cada encontro para documentar a participação dos sujeitos, contribuindo para a organização e rastreabilidade das atividades.

Placa sinalizadora na porta (sobre o uso de sapatos): a placa orienta os participantes sobre não usar os sapatos dentro da sala, criando um ambiente mais acolhedor e preservando a integridade e a limpeza do espaço.

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): um documento essencial que deve ser lido e assinado por todos os participantes, garantindo que estejam plenamente

informados e de acordo com os termos da pesquisa ou do processo vivenciado, conforme exigido pelas diretrizes éticas.

Criação de um grupo de whatsapp: para os participantes que desejarem manter uma comunicação contínua, receber fotos das oficinas, dialogar entre si e obter comunicados diretamente. Facilita o engajamento e a interação entre as sessões.

Uma estrutura detalhada que possibilita aos participantes conduzir seu próprio processo de aprendizagem, fortalecendo a conexão com o "eu autor" e promovendo reflexões sobre a "não escrita" de sua obra acadêmico-científica. Não intenta garantir aos participantes finalizar o material de escrita acadêmico-científica, mas confia que, por meio da auto-observação e da interação entre pares, ampliem consciência sobre a "escrita" ou a "não escrita".

5.3 FASE III - INTERVENÇÕES

Na Fase III, os resultados serão apresentados através de uma descrição detalhada das atividades realizadas, com o objetivo de proporcionar ao leitor uma compreensão mais clara e integrada do processo de pesquisa-ação. Essa abordagem não apenas facilita a assimilação das informações, mas também evidencia a interconexão entre as intervenções e os resultados obtidos. Ao destacar a importância de cada etapa no desenvolvimento do projeto, buscamos demonstrar como cada ação contribuiu para o avanço do conhecimento e para a efetividade das mudanças propostas. Essa narrativa acadêmica visa enriquecer a análise crítica e a reflexão sobre o impacto das intervenções realizadas. Seguindo os princípios dessa metodologia, resultado e discussão são aspectos inseparáveis, e, por isso, estarão articulados nesta seção. Esse formato cumpre os pressupostos da pesquisa qualitativa que fundamenta o desenho metodológico adotado, garantindo uma análise coerente e relevante das intervenções realizadas.

5.3.1. Oficina 1 -

O primeiro encontro da oficina, assim como os demais, foi previamente divulgado, conforme ilustrado no cartão abaixo. Nesta oficina, os participantes tiveram a oportunidade de explorar a mediação de jogos personalizados, além de se envolver em atividades de escultura e modelagem, estimulando a imaginação criativa de todos os envolvidos.

Figura 11 - Card para a Oficina 1 de mediação

Pós-Graduação em Medicina e Saúde Humana
PROJETO DE PESQUISA PARA DOUTORADO

ARTETERAPIA: UMA CLÍNICA POSSÍVEL EM ATENÇÃO AO SOFRIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA?
Miguel Ângelo, D. Sc.
Ana Daltra

CONFIRMADO!

DIA 26.11 - SÁBADO
ACOLHIDA - 8:30
INICIO - 9H AS 11:30

LOCAL: ESCOLA BAHIANA DE
MEDICINA - BROTAS
Pavilhão II- 1º ANDAR - Clínica
de Psicologia -
Sala de Grupo II

GRADUAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO
ORIENTAÇÃO



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Cada aspecto da recepção dos participantes foi planejado para criar um ambiente acolhedor e propício ao engajamento desde o primeiro momento. A conjuntura da saudação inicial de "Boas-Vindas" (placa, gestos, falas) foram intencionalmente elaboradas para estabelecer clima afetivo, desconstruindo barreiras e oportunizando conexão imediata com o espaço. Um gesto simples com impacto positivo, acolhedor e de suporte desde o início. Na chegada, os participantes receberam o TCLE, com tempo suficiente para sua leitura antes das atividades. Iniciamos com todos reunidos em círculo, sentados no tatame, para leitura coletiva do TCLE, em voz alta, seguida dos assentimentos. Tudo intencionado para assegurar ambiente de respeito e igualdade.

Um conjunto de ações que facilitou a participação ativa e a colaboração durante as atividades, estabelecendo as bases para um trabalho de grupo produtivo, em que todos pudessem se sentir valorizados e engajados desde o início.

Figura 12 - Slides com Desing Instrucional usados na Oficina I



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

5.3.1.1 Atividade I: origem da escrita com mediação dos jogos de cartas

Em círculo – alguns sentados nas cadeiras e outros no tatame - os participantes foram apresentados ao tema “Origem da Escrita”, guiados pelos slides com Design Instrucional. A temática fundamenta-se em uma justificação filosófica e terapêutico-educativa, para conectar os participantes à dimensão histórica e cultural da escrita como uma forma de expressão e comunicação do humano. Neste propósito habitava a intenção de despertar uma compreensão mais alargada, para além de uma ferramenta técnica, mas, como um ato criativo e significativo no desenvolvimento social.

Abordar a escrita desde suas origens - um caminho metacognitivo e reflexivo- oportunizou repertório para ampliar a consciência sobre o seu papel na construção do conhecimento e na expressão pessoal/subjetiva. Na perspectiva de uma oficina pedagógico-terapêutica, a apresentação destacou a relação intrínseca entre escrita e arte ao longo da história, pautando como a escrita, abraçou elementos visuais e gestuais para fazer funcionar/acontecer a comunicação. Exemplos como os hieróglifos egípcios, que combinavam símbolos pictóricos com funções artísticas, e a caligrafia chinesa, onde os caracteres expressam tanto significado

linguístico quanto estético, ilustram essa integração. Esse preâmbulo foi necessário para destacar a proximidade histórica entre escrita, arte, criatividade e expressividade.

Na sequência, transpomos esses repertórios sobre a escrita para o campo simbólico criativo. Utilizamos o Jogo 3 Palavras e o Ato, um jogo personalizado, elaborado pela autora desta pesquisa com base nas categorias descritas e anotadas no registro de campo das Fases I e II. Um jogo de cartas, contendo perguntas que só poderiam ser respondidas com três palavras. Perguntas formuladas a partir dos enfrentamentos descritos e resumidos na “Tabela das Categorias”. A mediação provocou os participantes a se comunicarem com criatividade e assertividade, através de insights e metáforas curiosas sobre os sentimentos em relação a escrever. Um dos participantes, ao tirar a carta: "*O que a escrita significa para você?*", respondeu: "labirinto, desafio, descoberta". Uma resposta indicando como a escrita era percebida como um processo complexo e intrincado, mas que, ao final, poderia levar a revelações importantes. Para a pergunta: "*Como você se sente ao iniciar um novo texto?*", utilizou-se as palavras: "ansiedade, expectativa, libertação". Palavras que refletiam a mistura de sentimentos que muitos enfrentam ao iniciar um novo projeto de escrita – uma combinação de medo do desconhecido, esperança pelo que está por vir e o alívio que vem com a expressão das ideias. Quando saiu a pergunta: "*O que a escrita tira de você?*", um participante respondeu: "energia, tempo, paz", revelando o desgaste emocional e físico que o processo de escrita pode ocasionar, mas que, ao mesmo tempo, pode ser compensado pelo sentido de realização e crescimento pessoal.

O jogo de cartas – Jogo 3 Palavras e o Ato – foi escolhido como uma mediação estratégica tanto no campo educacional quanto no terapêutico. Os jogos são ferramentas importantes e funcionais para abordar temas complexos de forma acessível, utilizando práticas lúdicas que envolvem e facilitam a compreensão. A escolha desse jogo se fundamenta na ideia de que ele permite uma reflexão abrangente em um ambiente seguro e estruturado, além de promover interações relacionais. Esse tipo de jogo tem o potencial de facilitar a expressão emocional e ajudar na resolução de conflitos internos, proporcionando um espaço de exploração e autoconhecimento, especialmente em contextos adultos.

A atividade foi bem acolhida pelos participantes, que a todo tempo se implicaram ao utilizar o jogo como uma ferramenta para explorar criativamente “a escrita” de maneira simbólica, fruída e criativa. As metáforas criadas durante a atividade ajudaram a desconstruir alguns pensamentos e sentimentos que, de outra forma, poderiam permanecer inexplorados.

Figura 13 – Exemplo de cartas do jogo 3 palavras e o ato



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

5.3.1.2 Atividade II - esculpindo dilemas: modelagem como metáfora para a escrita

Mediamos com a arteterapêutica da modelagem e escultura, pela sua função terapêutica e criativa, de proporcionar um meio para que as simbologias relacionadas a experiências internas se ponham de forma concreta e tátil. Utilizamos massa de modelar e, a orientação dizia sobre criar um objeto que representasse os seus sentimentos na relação coma escrita. Como representado na figura abaixo, um dos participantes comentou sobre a sua criação.

Figura 14 – Exemplo de cartas do jogo 3 palavras e o ato



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A reflexão de Cheispery nos convida a mergulhar em um processo criativo que vai além da simples execução de uma tarefa. Ao compartilhar suas experiências, ele revela como a arte pode ser um espelho de nossas emoções e pensamentos. A menção às cores vibrantes simboliza a complexidade de sentimentos que permeiam o ato de escrever, onde a criatividade se entrelaça com a pressão que muitas vezes sentimos. Por outro lado, a referência ao quadrado como uma estrutura rígida sugere as limitações que enfrentamos, que podem nos engessar e restringir nossa expressão. Essa análise, que inicialmente pode parecer simples, se transforma em uma poderosa ferramenta de autoconhecimento, mostrando como até mesmo um elemento aparentemente trivial, como uma bolinha, pode se tornar um meio significativo de falar sobre si mesmo. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre a importância de explorar e entender nossas emoções através da arte e da criatividade.

“[...] não pensei muito sobre o que estava fazendo. Agora, penso que isto inconscientemente, as cores vibrantes, simbolizam uma mistura de emoções que sinto ao escrever—criatividade e pressão— o quadrado é uma estrutura rígida, acho que é o que me limita, me engessa. Meu Deus, olhando assim faz todo sentido, e como é interessante falar de mim com essa bolinha.” Cheispery

Na sequência um outro participante comenta, sobre a escultura – da bola - do colega, o que lhe chama a atenção:

“[...]Isso me fez refletir como a escrita, que deveria ser livre e fluida, tem vez que fica confinada limitante. Parece essa dualidade—criativo vibrante e fronteiras fixas do quadrado. Me fez pensar em como, muitas vezes, nos sentimos pressionados a encaixar nossas ideias dentro de formatos e expectativas predefinidos, o que pode sufocar a espontaneidade e a originalidade do nosso trabalho, essa tensão constante.” Ottoievisky

Outra referência de autopercepção expressa na escultura é evidenciada na figura abaixo. Nesta obra, o artista utiliza formas e texturas que refletem suas emoções e experiências pessoais, criando um diálogo visual que convida o espectador a uma reflexão sobre a identidade e a autoimagem. A escultura não apenas representa uma forma estética, mas também serve como um meio de comunicação íntimo, onde cada detalhe carrega um significado simbólico.

Ao observar a peça, podemos perceber como os elementos escolhidos pelo artista dialogam entre si, revelando camadas de significado que vão além da superfície. As cores, as proporções e as texturas se entrelaçam para contar uma história única, que é ao mesmo tempo pessoal e universal. Essa interação entre forma e conteúdo permite que a escultura se torne um espelho das emoções do criador, proporcionando ao público uma oportunidade de se conectar

com suas próprias experiências e sentimentos. Assim, a obra se transforma em um espaço de autodescoberta e reflexão, onde a arte se torna um veículo poderoso para a expressão da identidade.

Figura 15 – Registro de autopercepção declarada na escultura



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

“[...] criei sem pensar (risos) e acabou mostrando como me sinto em relação à escrita. Os braços e pernas esticados, é como se estivesse me sentindo puxada para todos os lados, tentando dar conta de tudo ao mesmo tempo (risos). Esse fundo preto me fez pensar na exaustão. E acho que o vermelho é eu buscando criatividade, fôlego... Esperança. Tô passada! Parece uma foto do que tô sentindo. E como é fácil falar de mim assim!” Cecília dos Sonhos

Outro destaca que: "a escrita acadêmica é como atravessar essa ponte, de aspecto frágil a qualquer momento, sinto que ela pode desmoronar sob o peso das expectativas".

Um outro participante cita sobre os pensamentos e emoções que lhe atravessavam referente a mudanças pessoais para lidar melhor com o processo de escrita e relato sobre ter esculpido na “massinha”, um muro alto e, de repente, parou, olhando fixamente para a sua criação, e pensa que aquele muro poderia ter um portão entreaberto:

“[...] o portão, mesmo com todas as barreiras, o portão, eu preciso criar um portão, uma possibilidade de passagem, de saída, um novo caminho. Embora as dificuldades estejam aí sempre tem uma forma de atravessá-las, acho que o portão é o quanto de mim está disposto a isso.”. Pedro Miao

Em ambos os depoimentos, habita muito do repertório comportamental dos sujeitos, formado tanto pelas suas experiências na itinerância do processo de escrever, pelas

consequências diretas de suas ações no ambiente acadêmico, bem como pelas narrativas e descrições verbais compartilhadas no coletivo. Narram o quanto tudo isto desempenha papel fundamental na constituição das características únicas de cada um no contexto da escrita acadêmica, e de como essas influências se refletem nas metáforas utilizadas para descrever os rigores e desafios emocionais e intelectuais que enfrentam. São metáforas que expressam de forma simbólica o peso das expectativas e das pressões associadas à escrita, ao mesmo tempo em que revelam a complexidade do processo.

Vale salientar que o recurso mediador da “massa de modelar” se caracteriza pela sua maleabilidade, flexibilidade, sensação tátil de prazer e estímulo cognitivo à expressão do inconsciente do self artístico na representação da modelagem. A escolha deste recurso encontra respaldo em diversas teorias que enfatizam a importância da expressão criativa e sensorial para o desenvolvimento psíquico e emocional. Freud (2019)⁵⁵ afirma que o inconsciente se manifesta através de símbolos e representações, sendo a modelagem uma maneira de acessar esses conteúdos internos, promovendo o alívio de tensões e a expressão de desejos reprimidos. Dejours (2021)⁶, ao abordar a psicodinâmica do trabalho, reforça que atividades criativas podem atuar como válvulas de escape para o sofrimento psíquico, oferecendo uma oportunidade para que o sujeito reorganize suas emoções diante das pressões internas e externas.

Durand (2019)¹⁴ contribui com a ideia de que o imaginário, expresso por meio da modelagem, conecta o sujeito a suas percepções, facilitando a ressignificação de suas experiências. Por fim, Csikszentmihalyi (2020)⁴ destaca que o processo criativo, como a modelagem, pode gerar estados de *flow*, nos quais o sujeito está imerso e conectado à atividade, resultando em um aumento da fluência e flexibilidade cognitivas. Dessa forma, a prática da modelagem não apenas estimula o desenvolvimento criativo, mas também atua como um catalisador para o autoconhecimento, a introspecção e o equilíbrio emocional.

Através de atividades como a modelagem e a escultura, os participantes encontram caminhos expressivos que lhes permitem reformular suas narrativas pessoais, transformando uma visão inicial de bloqueio e intransponibilidade em uma perspectiva de abertura e novas possibilidades. Este processo de transformação, vivenciado durante a prática de “mão na massa”, metaforiza a capacidade da modelagem de facilitar uma reformulação cognitiva e emocional das barreiras percebidas. Deste modo, a estrutura psicológica e o imaginário dos sujeitos participantes tornaram-se palpáveis pelos objetos modelados, revelando o que se ocultava em seu inconsciente, por se tratar de uma técnica que faz emergir os conteúdos latentes e suas representações. Deste modo os trabalhos de modelagem mostram-se como estratégia

significativa e efetiva para coletar de dados em pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que envolvem o imaginário.

5.3.2 Oficina 2 - jogos personalizados, expressão corporal, teatro, dança e mímica

Nesta oficina, exploramos diversas atividades de expressividade corporal, como dança, gestos, mímica, práticas cênicas e exercícios dramáticos, com o objetivo de utilizar o corpo e suas múltiplas formas de expressão. Abaixo, apresentamos a Figura 16, que exibe o card da segunda oficina.

Figura 16 – Card Oficina 2



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Na sequência da apresentação dos materiais utilizados na segunda oficina, a Figura 17 ilustra os slides que incorporam princípios de Design Instrucional. Esses slides foram elaborados para facilitar a compreensão dos conteúdos abordados, promovendo uma experiência de aprendizado mais envolvente e produtiva.

Figura 17 – Slides com design instrucional da oficina 2



No contexto da exploração das diversas formas de comunicação e expressão, a Atividade I propõe uma imersão nos bastidores da escrita, onde os participantes terão a oportunidade de vivenciar a intersecção entre ciência, teatro, mímica e expressão corporal. Esta atividade busca não apenas desenvolver habilidades de escrita, mas também enriquecer a compreensão do processo criativo, permitindo que os participantes experimentem diferentes modos de se expressar e contar histórias. Através de dinâmicas que envolvem o corpo e a performance, os participantes poderão descobrir novas dimensões da escrita, ampliando suas perspectivas e habilidades comunicativas. A seguir, apresentamos o detalhamento da Atividade I – nos bastidores da escrita: ciência, teatro, mímica e expressão corporal.

5.3.2.1 Atividade I – nos bastidores da escrita: ciência, teatro, mímica e expressão corporal

Após o acolhimento, iniciamos a mediação arteterapêutica através da interface de mais um “Jogo” com uso de cartas, o “Wake Up” – de autoria da pesquisadora desta tese. O jogo propunha que os participantes utilizassem o “corpo” para se expressar sobre o conteúdo escrito nas cartas, fazendo associações e transmitindo mensagens relacionadas ao processo de escrita.

A Figura 18 ilustra um exemplo do Jogo de cartas "Wake Up", que serve como uma ferramenta dinâmica para estimular a expressão corporal e a reflexão sobre o conteúdo abordado.

Figura 18 – Exemplo do Jogo cartas *Wake Up*



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

O movimento, enquanto expressão corporal, desempenha um papel relevante na exploração de sentimentos reprimidos no corpo, estimulando tanto a criatividade quanto a comunicação. Wilhelm Reich (2013)⁹⁵ destaca a importância do corpo como um meio de liberação emocional, enfatizando que o movimento atua como uma ferramenta vital para desbloquear emoções reprimidas e criar uma conexão mais autêntica entre mente e corpo. De forma semelhante, Alexander Lowen (2017)⁹⁶ reforça que o movimento facilita o contato com as emoções e promove uma integração entre corpo e sentimentos, essencial para o desenvolvimento emocional. Lowen demonstra que, através da bioenergética, o corpo libera tensões e expande a capacidade do sujeito de se conectar consigo mesmo e com os outros de maneira mais criativa e expressiva.

Laban (2021)⁹¹ complementa essa visão ao afirmar que o movimento é uma linguagem não-verbal poderosa, capaz de expressar emoções complexas e, assim, facilitar o desenvolvimento criativo. Ele argumenta que, através do movimento, o sujeito pode acessar aspectos de sua identidade emocional que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis. Dessa forma, Reich, Lowen e Laban convergem na ideia de que o corpo e o movimento são essenciais não só para o bem-estar emocional, mas também para o florescimento criativo e comunicativo.

Da mesma forma, (Boadella, 1997)¹¹⁶ reforça que a expressão corporal facilita a integração das emoções, permitindo que o corpo libere tensões emocionais. Essas práticas, além de proporcionar um espaço de expressão significativa, ajudam os sujeitos a expandir o autoconhecimento e fomentar habilidades sociais, permitindo que suas experiências se transformem em expressões criativas.

Seguimos organizando o grupo em um grande círculo, alguns participantes sentados, outros de pé e, colocamos ao centro a pilha de 24 cartas do jogo. Cada carta apresentava uma emoção, uma situação cotidiana ou um movimento expressivo, todos em condição simbólica de contextualizar com o cenário da escrita acadêmico-científica. Nas regras, cada participante – um por vez - tira uma carta e expressa o que está representado nela por meio do corpo, sem utilizar a linguagem verbal. Somente os demais, que o assistem, é que podem usar a fala para dizer o que percebem através da expressão corporal. Os demais participantes, que observam, não podem ver a carta, pois o objetivo é que a pessoa se comunique - exclusivamente por gestos, toques, olhares e movimentos corporais, como a dança. Essa experiência de comunicação não verbal e de expressividade corporal, incentiva os participantes a se conectarem consigo mesmos.

Através de mímicas, os participantes começaram a criar metáforas para expressar seus sentimentos e opiniões. Um dos participantes, assistindo a mímica que desenhava com as mãos no ar, comentou que "a escrita às vezes parece uma dança invisível, onde os passos certos escapam da mente, mas, quando capturados, formam uma coreografia perfeita" Cheispery.

Outro sobre a carta de imitar o ato de carregar um peso nas costas, disse que "escrever é como carregar uma mochila cheia de pedras, mas a cada parágrafo concluído, uma pedra é removida, tornando a jornada mais leve". Pedro Miau

Um terceiro participante, após ver gestos e mímica que simulavam estar preso em uma rede de fios, expressou que "a escrita é como tentar desembaraçar uma teia de aranha: no início, parece impossível, mas com paciência, cada fio encontra seu lugar" Cecília dos Sonhos. Outro sujeito, comentou sobre uma mímica que parecia um *Orientador* rígido e distante e comparou sua experiência de escrita à tentativa de atravessar um labirinto sob o olhar constante de um guardião, dizendo que "a cada vez que encontro um caminho, o guardião – o Orientador - parece estar lá para questionar meus passos, mas, ao encontrar a saída, percebo que ele estava me ajudando a encontrar o melhor percurso". Ottoievisky

Sobre a encenação de alguém segurando um crânio (figura 19), em um gesto que remete à clássica cena de Hamlet, a mímica, foi confrontada com a intensidade simbólica do gesto, que os demais participantes associaram imediatamente aos dilemas que enfrentam durante o processo de escrita acadêmica.

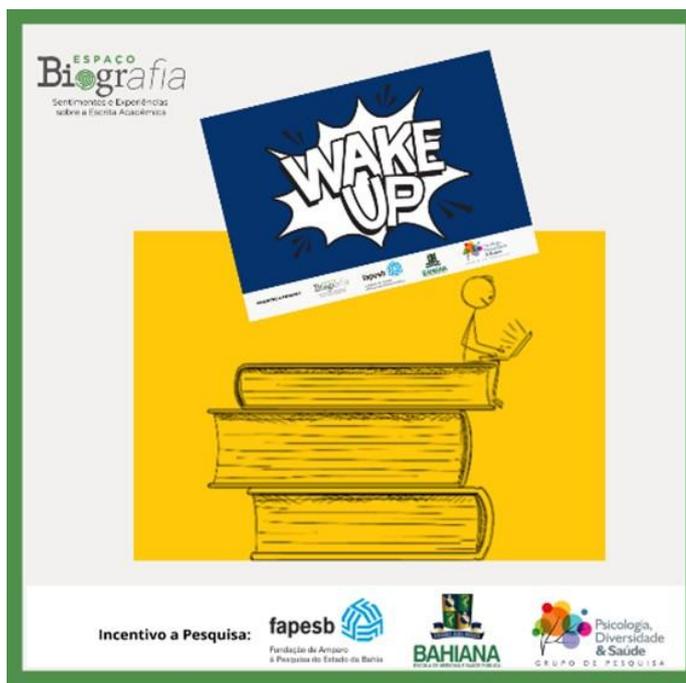
Figura 19 – Figura do Jogo cartas Wake Up alguém segurando o crânio



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A mímica ajudou a expressar, a sensação de estar diante de algo desafiador, como se estivesse segurando nas mãos as próprias incertezas e medos. O ato de segurar o "crânio" referia aos dilemas da escrita, simbolizando o confronto com as dúvidas e a complexidade das ideias que precisam ser organizadas e articuladas. A semelhança com o gesto, de Hamlet sobre a vida e a morte, serviu como caminho para reconhecer o "ser ou não ser" autor, sobre o processo de autorizar-se a escrever, enfrentando a insegurança e a autocrítica que muitas vezes impedem a plenitude da expressividade autoral. Ao segurar - simbolicamente - suas próprias dúvidas, o participante percebia-se explorar a necessidade de se reconhecer como autor, de tomar posse de sua voz e legitimá-la no espaço acadêmico, transformando o ato de escrita em uma afirmação de sua própria identidade e capacidade criativa.

Figura 20 – Figura do Jogo cartas Wake Up alguém lendo sentado sobre uma pilha de livros



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A Outra referência de imagem, apresentada na Figura 20, proporcionou um espaço significativo para a inclusão de mais dois importantes relatos, os quais enriqueceram a discussão e ofereceram perspectivas adicionais sobre o tema abordado.

Quadro 3 – Relatos após a atividade com a figura do jogo cartas Wake Up alguém lendo sentado sobre uma pilha de livros

Entrevistados	Depoimentos
Chicó Compadecido	<i>“Imanei exatamente isso, uma pessoa pequena sentada no topo de livros e pensei no peso e na responsabilidade de escrever, os livros pra ler, as referências que preciso dominar como se eu estivesse tentando escalar uma montanha que nunca se esgota (risos).”</i>
Cecília dos Sonhos	<i>“Essa imagem me lembrou que, mesmo que a escrita muitas vezes é solitária, eu me permito subir, passo a passo, página a página, até o topo, pra organizar minhas ideias e dar voz ao que quero comunicar.”</i>

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A mímica, utilizada no contexto do jogo de cartas, converteu em gestos as complexidades e emoções relacionadas aos dilemas da escrita e às dinâmicas interpessoais no campo acadêmico (orientador, professores, colegas). Essa prática permitiu que os participantes transformassem seu corpo em um veículo de comunicação, explorando suas emoções e promovendo articulações significativas de suas experiências humanas. Ao expressarem

simbolicamente suas frustrações e inseguranças, especialmente em relação às dificuldades com o orientador e as exigências acadêmicas, os participantes encontraram na mímica uma forma de externalizar e elaborar essas questões.

Através da partilha no Grupo Dialogal, a mímica facilitou a abordagem desses temas, aproximando-os da compreensão dos desafios enfrentados, o que promoveu um espaço seguro para a reflexão e o desenvolvimento de soluções. Nesse contexto, as práticas de expressão corporal se mostram fundamentais para a promoção da saúde emocional e para o processo de desenvolvimento interno do sujeito, destacando a importância da interação social e da colaboração. Spolin (2001)⁹⁸, ao explorar seus jogos teatrais, defende que a improvisação e a expressão criativa ajudam a liberar emoções reprimidas, facilitando o autoconhecimento e proporcionando uma reconexão autêntica com os próprios sentimentos.

As encenações, mímicas e gestuais permitiram uma linguagem em que o sujeito explorasse elaborasse os seus conflitos internos por meio da expressão e do simbólico, ao transformar o palco em um espelho das questões pessoais e sociais que cada participante mencionava como seus enfrentamentos. No campo do teatro aplicado à saúde, Boal (1996)⁹⁹ defende que este, viabiliza um espaço seguro para o ensaio de experiências vividas, atuando como mediação terapêutica para a ressignificação emocional. Enfatiza que o teatro é uma "terapia do real", na qual os participantes podem reviver seus dilemas de maneira controlada e simbólica, abrindo portas para a cura emocional e a transformação de suas percepções. Quando Boal (1996)⁹⁹ integra esses conceitos, o teatro e a expressão corporal não apenas fortalecem a conexão entre arte e saúde, mas também ampliam caminhos para ressignificação das vivências emocionais. Um processo que promove o desenvolvimento pessoal e acadêmico, oferecendo uma oportunidade de reencontrar-se com as emoções e desbloquear potenciais que, de outra forma, permaneceriam reprimidos.

5.3.2.2 Atividade II – a dança livre das contradições: na prática, a teoria é outra

Nesta intervenção, foi proposta a dança livre como um meio para explorar as experiências psicoafetivas relacionadas à jornada acadêmica, sob o tema "Na prática, a teoria é outra". A atividade começou com um acolhimento em Grupo Dialogal, seguido por uma introdução teórica que abordou o corpo como um repositório de nossas histórias, onde cada parte carrega narrativas de palavras, ações, afetos e sensações. Essa reflexão abrangeu tanto a

intersubjetividade quanto as histórias pessoais, destacando a interação entre prazer e angústia, unidade e fragmentação, reparação e destrutividade.

Os participantes foram orientados a trazer um objeto para vender os olhos durante a atividade. Com os olhos vendados, eles foram dispersados pela sala para simbolicamente escrever um texto através do movimento do “corpo”, utilizando movimentos e coreografias autorais guiadas por diferentes ritmos musicais. O objetivo era que os participantes se concentrassem nas sensações evocadas pela música e traduzissem essas sensações em movimentos simbólicos. A seleção musical incluiu gêneros variados, como New Age, Forró, Samba, Pop Rock, Rock pesado, MPB e instrumentais percussivos. Cada mudança de ritmo provocava diferentes respostas corporais, desde movimentos acelerados até completa imobilidade.

Ao final da dança, ainda com os olhos vendados, os participantes seguiram a consigna de buscar pares, depois trios, quartetos e, finalmente, em um grande grupo, para orquestrar uma "escrita corporal" coletiva. Durante 35 minutos, a atividade permitiu que os participantes expressassem as complexidades e os desafios da escrita acadêmica por meio de metáforas corporais. Um participante optou por não continuar na etapa de dança em pares, mas foi acolhido conforme o TCLE e manifestou interesse em expressar seus sentimentos durante o Grupo Dialogal.

A análise dos dados coletados revelou que a dança livre foi uma mediação oportuna e facilitadora da comunicação não verbal, permitindo aos participantes expressarem dilemas emocionais de maneira visceral e intuitiva. O movimento corporal emergiu como um espelho das tensões internas e dos desafios enfrentados na escrita acadêmica. Os depoimentos indicaram que a atividade não apenas proporcionou uma nova forma de expressão, mas também permitiu conexão com experiências internas, oportunas ao autoconhecimento.

Quadro 4 – Relatos após a atividade com o movimento corporal

Entrevistados	Depoimentos
Cecília dos Sonhos	<i>Ao me mover livremente, senti o corpo de algum modo, traduzindo a ansiedade e a pressão que sinto ao escrever. Movimento por movimento brusco que eu fazia parecia estar liberar a frustração acumulada, especialmente sobre críticas que recebo no meu trabalho acadêmico. Foi como se o movimento falasse por mim.</i>
Cheispery	<i>Nunca havia pensado no quanto a tensão no meu corpo refletia minhas dificuldades de escrever. Na dança, vi que meus ombros estavam sempre enrijecidos, como se carregassem o peso da expectativa de perfeição. Eu me deixei relaxar, me conectei com memórias e sentimentos que nem sabia que estavam influenciando minha escrita.</i>
Pedro Miau:	<i>Logo de cara eu achei difícil me soltar, mas aí eu fui com o tempo me desapegando da timidez e me deixei levar, conforme os minutos passavam. O</i>

movimento livre me ajudava a acessar pedaços, cantos da mente que estavam bloqueadas. Esse negócio de dançar trouxe à tona as frustrações que eu nem sabia que existiam, relacionadas à minha insegurança como autor. Foi libertador.

Ottoievisky

Senti que a dança era uma metáfora para o meu processo de escrita. No começo, os movimentos eram hesitantes, como se eu não soubesse para onde ir. Mas, conforme fui ganhando confiança, consegui me expressar de forma mais fluida, como se estivesse reescrevendo as barreiras que costumo enfrentar ao tentar começar um novo parágrafo.

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Os participantes relataram diversas metáforas surgidas durante a atividade. Um deles, com movimentos lentos e hesitantes, simbolizou a sensação de "não estar à altura" Martelo Assys das expectativas acadêmicas. Outro, movendo-se descompassadamente, ao ritmo acelerado da música, expressou a sensação de "sentir-se pressionado pelo tempo" Fran Fran kafka para finalizar sua tese. O momento da dança em pares, foi comparado ao desafio de conectar teoria e prática na pesquisa. Essas expressões corporais destacaram o quanto a escrita acadêmica pode ser permeada por sentimentos de inadequação e autodepreciação.

Figura 21 – Imagem do círculo formado na dança em pares.



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A imagem do círculo formado na dança em pares simboliza a união e a interconexão entre os participantes, refletindo a essência do momento vivido. Assim como na dança, onde cada movimento é uma expressão de colaboração e harmonia, o processo de pesquisa também

exige uma conexão entre teoria e prática. O momento da dança em pares foi comparado a esse desafio, evidenciando que, assim como os dançarinos se apoiam mutuamente, os pesquisadores devem encontrar um equilíbrio entre os conceitos teóricos e suas aplicações práticas. No entanto, essas expressões corporais também revelaram os sentimentos de inadequação e autodepreciação que muitas vezes permeiam a escrita acadêmica, mostrando que, apesar da busca por fluidez e sincronia, os desafios emocionais são uma parte intrínseca desse processo observando se os depoimentos a seguir.

Quadro 5 – Relatos após a atividade do círculo formado na dança em pares

Entrevistados	Depoimentos
Martelo Assys	<i>"[...] como é difícil encontrar sintonia com outra pessoa. É como se a pessoa fosse a pesquisa, o ambiente externo, o outro é o que tá de fora... onde luto para conectar teoria e prática. Esse descompasso me fez pensar de momentos em que me sinto inadequado na escrita acadêmica, como se estivesse sempre um passo atrás, sabe?. Só que, pensando bem, eu também posso conduzir, quero dizer, dar um ritmo igual fiz aqui no grupo."</i>
Fran Fran kafka	<i>"[...] em grupo, fica uma pressão, mais minha comigo de responder bem ao grupo, do que do grupo me cobrando algo... Então isso me leva a entender que as vezes a pressão, o terrorismo, ta em mim mesmo me sabotar, uma enorme pressão para me ajustar ao ritmo dos outros, o que me fez lembrar das vezes em que questiono minhas capacidades. Muito interessante, a experiência me trouxe que me sinto autoconsciente e, por vezes, desvalorizado, por expectativas externas."</i>

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Dando seguimento na atividade a figura 22 captura um momento vibrante da dinâmica em dança em pares, onde a interação e a conexão entre os participantes se tornam evidentes.

Figura 22 – Imagem da dinâmica na dança em pares.



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

“[...] então, olha só, foi aqui que percebi o quanto eu tentava me ajustar aos outros, esquecendo de mim mesmo. [...] eu preciso confiar mais no meu próprio ritmo e valorizar minha individualidade na escrita, sem me preocupar tanto com as expectativas externas.” *Ottoievisky*

Os depoimentos também expressavam que as mudanças de ritmo na música foram associadas às dinâmicas das relações acadêmicas e institucionais, destacando a pressão constante para se adaptar às expectativas do ambiente. Sobre a necessidade de se ajustar aos ritmos externos frequentemente resultar em estresse e desconexão da própria autenticidade autoral.

Quadro 6 – Relatos após a atividade do círculo com mudanças de ritmo na música

Entrevistados	Depoimentos
Martelo Assys	<i>Na hora que a música desacelerou, percebi que tava forçando meu corpo a se moldar a algo que não era meu. A escrita também é assim: muitas vezes, tento seguir o que os outros esperam de mim, e acabo me distanciando do que realmente quero dizer.</i>
Fran Fran kafka	<i>[risos] se a música acelerava, era como se estivesse sendo puxada pela pressão de prazos e expectativas. Eu me via tentando acompanhar, mas perdia o ritmo, como acontece na escrita, quando tento me ajustar às exigências da academia e acabo desconectada da minha própria voz.</i>

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A atividade aflorou um campo de autopercepção para que sentimentos fossem explorados de maneira simbólica, oferecendo insights sobre a necessidade de encontrar um (bio)ritmo próprio e equilibrar as demandas acadêmicas com a preservação da integridade das rotinas pessoais e a saúde mental.

As discussões no Grupo Dialogal foram enriquecidas pelas metáforas vividas durante a dança, com partilhas de sentimentos sobre vulnerabilidade e a busca por formas de ressignificar esses desafios. A experiência de dançar em grupo evidenciou dificuldades de orquestrar movimentos coletivos, comparáveis às complexidades dos projetos acadêmicos em equipe.

Usar a dança, para falar da escrita, foi uma mediação para expressão, como um meio de vivenciar e processar os desafios inerentes à jornada acadêmica. A consideração dos resultados da Arteterapia, através da dança, intensificou a conexão entre mente e corpo, proporcionando uma experiência relevante de autoconhecimento e fortalecimento do apoio coletivo. Esta percepção se justifica pelo fato de que a dança, como prática de expressão corporal, possibilita aos participantes acessar emoções e sentimentos que muitas vezes não são facilmente verbalizáveis, ativando uma linguagem não verbal que facilita a exploração de conflitos internos e externos. Quando se envolve o corpo no processo de expressão e criação, a dança

promove a integração dos aspectos cognitivos e emocionais, o que gera uma experiência de ressignificação das tensões psicoafetivas. Além disso, a prática da dança permite uma liberação de bloqueios emocionais, favorecendo uma compreensão mais significativa dos próprios processos internos. Nesse sentido, a dança se mostra como uma ferramenta não apenas de autoconhecimento, mas também de fortalecimento dos laços interpessoais no grupo. A troca de experiências corporais durante as atividades facilitou a construção de um ambiente de empatia e apoio mútuo, essencial para o desenvolvimento de vínculos. Isso contribuiu para a superação conjunta dos desafios, transformando a experiência da escrita acadêmico-científica em um processo mais fluido e significativo, ancorado na ressignificação coletiva das dificuldades enfrentadas.

A prática observada parece indicar que a dança e o movimento corporal podem atuar como ferramentas valiosas para superar bloqueios emocionais e mentais relacionados à escrita acadêmica. Laban (2021)⁹² sugere que o movimento corporal facilita a expressão e transformação de emoções reprimidas, promovendo uma fluidez no processo criativo. Boal (2019)⁹⁴ também reforça que o teatro e a expressão corporal são veículos funcionais para acessar camadas do inconsciente e promover a ressignificação de emoções. Malchiodi (2012)⁷³, em seus estudos, destaca o potencial terapêutico das artes expressivas para o autoconhecimento e o manejo das emoções. Lowen (2017)⁹⁶, sugere que o movimento corporal está associado à liberação de tensões emocionais, facilitando a integração entre mente e corpo e possibilitando a expressão de sentimentos frequentemente reprimidos no contexto criativo e acadêmico. Damasio (2018)¹⁰⁰, em suas pesquisas sobre emoções e mente, reforça a importância de integrar corpo e mente, destacando que o movimento pode ser uma ferramenta essencial para liberar bloqueios emocionais e fortalecer o bem-estar psicológico.

Vê-se que o movimento corporal, além de ser essencial para restaurar o bem-estar psicológico, também atua como mediador na superação de bloqueios emocionais e no desenvolvimento da resiliência. Isto indica que integrar práticas de exercícios artístico-expressivos no ambiente acadêmico, cria-se um espaço de deslocamentos e desenvolvimento pessoal, contribuindo experiências de auto escuta entre os participantes.

5.3.3 Oficina III – contação de histórias- papo de herói: desvendando o Hércules e o Aquiles que habita em nós

A oficina foi realizada de forma online, conforme o cronograma estabelecido, utilizando a "Contação de História" como principal mediação arteterapêutica, retomando uma experiência explorada na Fase I. A escolha pelo uso de histórias justifica-se pelas oportunidades que elas proporcionam no desenvolvimento de competências psicoafetivas, permitindo aos participantes elaborar suas emoções e experiências de vida de maneira simbólica. Narrativas envolvendo contos, personagens míticos e figuras arquetípicas, como fadas, bruxas e gigantes, oferecem um meio de expressão para lidar com dilemas existenciais e colaborar na construção de resiliência emocional.

Conforme indicado por Jung (2014)⁹⁰, os arquétipos emergem do inconsciente coletivo e desempenham um papel central na organização e compreensão das experiências humanas, permitindo que os sujeitos expressem seus conflitos internos por meio de figuras simbólicas. Essa compreensão é reforçada por Nise da Silveira (2020)¹⁰¹, que ressalta a importância dos arquétipos na terapia, oferecendo aos pacientes a possibilidade de reorganizar seus dilemas psíquicos por meio da expressão simbólica. Da mesma forma, Campbell (2020)⁹³ sinaliza que as histórias arquetípicas, presentes em mitos e contos de fadas, proporcionam uma estrutura narrativa que inspira o sujeito em sua jornada de autodescoberta e transformação, sugerindo que essas narrativas mitológicas atuam como guias para o desenvolvimento pessoal e espiritual, auxiliando no processo de integração dos aspectos da psique.

Durante a oficina, a história dos arquétipos de Hércules e Aquiles da mitologia grega foi utilizada como base para reflexão. Eles foram mencionados como convidados especiais - introduzindo um elemento de fantasia no ambiente virtual - que de forma simbólica, participariam da oficina *online* naquele momento. Inicialmente, Hércules foi apresentado aos participantes através de um desenho, acompanhado de um resumo – oral - de sua história, destacando seus famosos doze trabalhos.

Figura 23 – Figura do Jogo cartas Wake Up ilustração de Hércules apresentada aos participantes



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Esse convite à fantasia permitiu que os participantes mergulhassem no imaginário mitológico, criando uma atmosfera lúdica que facilitava a conexão emocional e a exploração de desafios pessoais através da simbologia heroica. Fantasias são mais que uma simples evasão, são caminhos oportunos de trazer mais elementos para os sentidos atribuídos ao mundo interior e exterior. Pelas histórias e pela imaginação, os sujeitos são convocados a acessar e comunicar conteúdos que, de outra forma, poderiam permanecer inarticulados. Essa perspectiva é corroborada por Bettelheim (1976)¹⁰², que destaca a importância dos contos de fadas e fantasias no desenvolvimento psíquico, sublinhando seu papel fundamental no processo de reorganização interna dos sujeitos e na elaboração de suas vivências emocionais.

Não dedicamos atenção detalhada aos 12 trabalhos de Hércules, mas, focamos na história do "Estrangulamento das Serpentes", onde ele enfrenta seu primeiro desafio ainda na infância, ao estrangular duas serpentes enviadas para matá-lo em seu próprio berço. A narrativa serviu como alegoria influente, para revelar confrontos adjacentes na relação psicoafetiva com a escrita acadêmica ajudando os participantes a identificar suas próprias "serpentes" e obstáculos a enfrentar.

Na sequência, a mítica de Aquiles foi introduzida, trazendo à tona a simbologia da narrativa do "Calcanhar de Aquiles", onde discutiu-se as transversalidades sobre as vulnerabilidades na escrita acadêmica. A história conta que sua mãe, Tétis, querendo torná-lo invulnerável, o mergulhou no rio Estige quando ele ainda era um bebê. No entanto, ao segurá-lo pelo calcanhar durante o banho, deixou essa parte de seu corpo desprotegida. Esse detalhe decisivo ilustra como até os mais

fortes têm um ponto vulnerável, incentivando os participantes a reconhecerem suas próprias fragilidades e como enfrentá-las ao longo de sua itinerância acadêmica.

Figura 24 –Jogo cartas Wake Up ilustração de Figura apresentada sobre Aquiles



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A análise das respostas coletadas durante a oficina demonstrou que os participantes, ao se envolverem nas metáforas do "era uma vez", experienciaram uma ruptura temporal que transcendeu a linearidade de presente, passado e futuro. Esse espaço simbólico permitiu a criação de um ambiente acolhedor e criativo, onde narrativas se entrelaçaram com as experiências dos participantes, atuando como espelhos simbólicos que refletiam suas próprias vivências, medos e desejos.

Ao explorar esses arquétipos, os membros da oficina acolheram-se em um espaço seguro para falar sobre vulnerabilidades, transformando os desafios em oportunidades de crescimento pessoal e profissional. O reconhecimento com os personagens mitológicos facilitou elaborar as falas que teciam sobre dificuldades psicoafetivas relacionadas à escrita, reforçando o valor terapêutico da narrativa na construção de significados e na conexão com relatos de experiências. Ao final da visitação de Hércules, simula-se – por meio do intermédio – que o personagem – convidado – faz a pergunta *"Se vocês estivessem no meu lugar, qual conselho acham que eu deveria deixar com vocês ao final deste encontro?"*. Esta simulação desempenhou um papel significativo na continuidade da análise, ao instigar os participantes a entrar em uma auto-observação. Essa inversão de papéis permitiu que os participantes reinterpretassem seus desafios sob uma nova perspectiva, validando suas experiências e reforçando sua capacidade de superação.

Jung (2014)⁹⁰ endossa a ideia de que a narrativa pode atuar como um relevante recurso de transformação, permitindo a reconfiguração das identidades e fortalecendo o senso de autoconfiança. Campbell (2020)⁹³ confirma que os mitos fornecem orientações simbólicas para a jornada interior, ajudando os sujeitos a enfrentarem seus dilemas de maneira mais consciente. Bettelheim (2017)¹⁰³ reforça que o uso de elementos fantasiosos e mitológicos nas narrativas flexibiliza a expressão de conteúdos emocionais intensos, muitas vezes difíceis de articular diretamente. A experiência desta oficina demonstrou o quanto a aplicação da “Contação de Histórias” em um contexto terapêutico é uma estratégia ativa, promovendo adaptação e contribuindo para o senso de competência no contexto acadêmico.

Figura 25 – Slides com Design Instrumental utilizados a contação de histórias



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Trechos de alguns dos diálogos tecidos:

Hércules - Gostaria de compartilhar com vocês a minha jornada, nada fácil. Nasci no Olimpo, sou filho de Zeus, conhecido por minha força sobre-humana e por doze trabalhos que realizei. Em meu nascimento, enfrentei desafios impossíveis, que me tornaram mais forte. Lutei contra criaturas terríveis, como a Hidra de Lerna, capturei o Javali de Erimanto, roubei os cavalos de Diomedes e ... Cada desafio era mais que prova de força; era para eu me conhecer melhor, descobrir o que eu capaz. Lembro-me de estar no meu berço, quando duas serpentes foram enviadas para me matar [...]. em vez de sentir medo ou fugir, agarrei as serpentes com minhas pequenas mãos e as estrangulei até a morte [...] tudo me ensinou que a coragem e a determinação são qualidades que podem surgir mesmo nas situações mais inesperadas. Me conte, tem serpentes no mundo de vocês? Você já enfrentou alguma? Descobriu alguma coisa em você quando enfrentava a serpente? Narração de intermédio de minha autoria

Os sujeitos trouxeram ao longo do Grupo Dialogal quais foram as suas “serpentes” e o que descobriram:

"As cobras são como as distrações que enfrentamos diariamente ao tentar escrever. Para mim, e-mails, redes sociais, e as constantes interrupções familiares são as 'cobras' que ameaçam minha produtividade e concentração [...] eu percebo que preciso de estratégias claras para superar essas distrações. Criar um ambiente de trabalho silencioso, definir horários e me comprometer a seguir essas regras é minha maneira de estrangular essas 'cobras' e proteger meu fluxo de trabalho." Martelo de Assys

"[...]representam o meu medo de falhar que surge logo no início de escrever. Já começo me estrangulando com o medo que me paralisa, me deixa com muitas dúvidas e inseguranças. [...] minhas 'cobras' que tenho que enfrentar de frente é me plugar de aconchego, de segurança, buscar feedback construtivo, revisar meus textos, ficar mais peeto dos colegas que passam pelo mesmo..." Pedro Miau

"claramente a simbologia dos obstáculos intelectuais de metodologia, análise de dados complexa, e dificuldades na comunicação dos resultados são como monstros que preciso derrotar e me cobra muita força mental e emocional, (risos) o famoso esforço Hercúleo. Haja força no pensamento crítico..." Ottoievisky

"como uma 'historinha' meche tanto [...]sinto que tenho que descobrir o meu jeito de escrever, o que eu quero escrever, algo que seja do meu desejo deve ser mais fácil. [...] sinto que estou matando uma dessas serpentes e avançando mais um passo em direção ao sucesso acadêmico." Ah tá Cristy

Depois, começam os depoimentos a partir da narrativa de Aquiles e as possíveis vulnerabilidades a serem reconhecidas nos dilemas e desafios da escrita e da vida acadêmica:

"O meu 'calcanhar', é a procrastinação. Vivo adiando por insegurança com meu próprio trabalho, uma vulnerabilidade que me atrasa, me prejudica." Pedro Miau

"O meu Aquiles', ou seja, meu 'calcanhar' é a falta de confiança nas minhas ideias. Eu nunca disse isso, sabe? Mas senti vontade de falar [...]. Eu acho que a melhor maneira de entender isso, é indo pra terapia (risos). Toda vez que venha pra essas atividades num tem jeito, só penso que fui muito protegido e agora que tenho que cuidar eu mesmo de mim, fico super inseguro..." Ottoievisky

E, por fim, ao ouvirem a pergunta de Hércules "*E se vocês estivessem no meu lugar, qual conselho acham que eu deveria deixar com vocês ao final deste encontro?*". Começam outros relatos:

"[...] (pausa). Tipo, reconhecer que tem um 'calcanhar, um ponto vulnerável (risos), e tudo bem, né?! Que as 'serpentes' vivem dentro de nós, alimentadas por nossas inseguranças e medos. E que a gente pode sim, decidir se quer seguir em frente, ou ser corajoso de não seguir em frente." Ah tá Cristy

"O meu seria, (risos) (pausas)... eu diria (pausa) a nossa maior batalha é aceitar que nem todos os desafios de escrever precisam ser vencidos de imediato, e que é nesse processo errar, de pensar em desistir, e esse é um grande dilema (risos) é que a gente vai a aprendizagem." Pedro Miao

"[...] Pois então, até os semideuses cometem erros... (risos), relaxem, e não parem de respirar. Usem aquele poder especial de 'apagar e reescrever'. Afinal, até os heróis têm seus rascunhos!" Hanna Varanda

Na perspectiva desses relatos, observou-se que, assim como Tétis imergiu Aquiles no rio Estige para conferir-lhe invulnerabilidade, os participantes do estudo, enquanto pesquisadores, sentem-se compelidos a submergir seus trabalhos no rigor metodológico da ciência, buscando assegurar a solidez e credibilidade de suas pesquisas. No entanto, eles também reconhecem as vulnerabilidades inerentes ao processo, bem como as limitações impostas por eventos imprevisíveis, como a pandemia. A análise sugere que, ao enfrentar e trabalhar com essas vulnerabilidades, é possível transformar as críticas e desafios encontrados ao longo do percurso acadêmico em oportunidades de crescimento, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

5.3.4 Oficina IV – Vernissage com escultura - escrita acadêmica: decifro-te ou devora-me?

No último encontro, a atividade foi estruturada como um *Vernissage*, que, no contexto das artes, se refere à exposição inaugural de uma obra ou coleção, simbolizando a culminação de tudo que foi construído e experimentado ao longo do processo.

A oficina, intitulada "*Escrita Acadêmica: Decifro-te ou Devora-me?*", fez uma analogia com a figura enigmática da Esfinge da mitologia grega, que desafiava os viajantes com enigmas, devorando aqueles que não conseguiam decifrá-los. De maneira análoga, a escrita acadêmica foi apresentada como um mistério que requer dos partícipes a habilidade de decifrar suas regras e expressar suas ideias. Durante o encontro, todos foram incentivados a refletir sobre o significado de "decifrar" e "ser devorado" no contexto da relação psicoafetiva com escrita acadêmico-científica.

Utilizamos um recurso material biodegradável, feito de amido de milho, água e corantes alimentares, para criar esculturas que expressassem suas experiências. Este material natural e biodegradável é frequentemente utilizado em atividades de modelagem, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 26 – Imagem da massa PlayMais Basic -



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Um dos participantes, ao nomeou sua escultura de "Essência Intrincada", descreveu-a como uma representação das complexas conexões entre suas ideias, medos e expectativas, elementos que moldam sua identidade e trajetória acadêmica. Ele afirmou que a escultura refletia sua necessidade de manter a coesão interna, mesmo diante do caos, destacando a força interna necessária para enfrentar os desafios de escrever em contexto de rigores acadêmicos.

Outro membro oficinairo criou uma peça que chamou de "Caixa de Pensamentos". Ele explicou que sua escultura simbolizava o modo como organiza e guarda suas ideias e emoções durante o processo de escrever seus construtos intelectuais da pesquisa, da observação do seu "objeto de estudo". A escultura foi interpretada como uma metáfora para o ato de abrir essa 'caixa' e estruturar reflexões de forma clara e coesa, refletindo a complexidade envolvida na produção acadêmica e a dificuldade em expor pensamentos de maneira organizada.

Um terceiro integrante, ao criar algo que se assemelhava a um palco, nomeou sua obra como "Cenário de Emoções". Ele comparou o palco ao espaço onde seus sentimentos e ideias são apresentados no contexto da escrita acadêmica, mencionando que a escultura representava a necessidade de dar forma e visibilidade às suas teorias e pensamentos, ao mesmo tempo em que lidava com o nervosismo e a exposição pública que isso implica. Para ele, Esse palco refletia tanto uma plataforma de expressão quanto um lugar de vulnerabilidade, que reluzia a

importância de ter a coragem intelectual, necessária, para se expor e alcançar o sucesso acadêmico.

As interpretações aluzidas demonstram o processo criativo pelo construto das esculturas refletindo – tacitamente – sentimentos, dilemas, situações etc. que permitiram aos sujeitos da oficina externalizar e ampliar territórios de compreensão quanto aos aspectos essenciais de sua relação psicoafetiva com a escrita acadêmica. Cada escultura trouxe à baila metáforas visuais e tangíveis relatando complexidades afetivas e intelectuais enfrentadas pelos participantes, fornecendo insights valiosos sobre suas identidades e processos criativos.

A atividade final foi concluída com a reflexão de uma participante, cuja escultura, intitulada "Ajuste Sem Fim", simbolizava sua busca incessante por perfeição nas relações pessoais e profissionais, nas mediações textuais, na busca por afirmar-se entre os pares acadêmicos que competiam entre si, pela autocobrança de destacar-se exatamente porque não lhe faltava insegurança, lhe sobrava autoconfiança ao ponto de sim, muitas vezes sentir-se arrogante. A partir dessa fala o grupo, no espaço do Grupo Dialogal, refletiu tessituras intercorrentes em outras insatisfações constantes e mascaradas, a citar: o medo de enfrentar a vulnerabilidade exigida pela escrita acadêmica, já que se apresentava no simulacro da máxima potência intelectual. Algo que revelava sobre a forma de evitar o embate de ser posto a prova por si e pelos outros.

Essa análise das esculturas confirma a válida mediação pela Arteterapia como ferramenta terapêutica e educacional, facilitando a compreensão e ressignificação das experiências acadêmicas e pessoais dos sujeitos envolvidos.

Quadro 7 – Alguns depoimentos colhidos ao longo do Grupo Dialogal

Entrevistados	Depoimentos
Cheispery	<i>"Eu vivi aqui uma jornada de autodescoberta. E realmente, vi o quanto a escrita me 'devora', continua devorando, mas agora me dou conta, com mais consciência, entendo melhor os motivos, como o medo de falhar. Fazer isso em grupo foi um alívio, porque percebi que não estava sozinho; muitos também se sentem incapazes. A pressão, especialmente do orientador, me fez entender que 'ser devorado' é o medo constante de não ser bom o suficiente."</i>
Pedro Miau	<i>"[...] me surpreendi. Nunca pensei que poderia fazer tanta coisa com papelaria e coisas da arte, sem necessariamente fazer arte, entende? [...] foi bom, intenso, e até um 'colo' estar entre todos, em um espaço de liberdade para falar o que sinto. Esse tempo aqui, me fez decifrar meus medos e inseguranças."</i>
Hanna Varanda	<i>"Quando comecei, a expectativa era sair daqui com o TCC 'fechadinho', escrito, só que não (risos). [...] entendi que esta não era a proposta. [...] consigo me ver que eu tenho um jeito diferente de escrever. Não é mais lento ou está cheio de palavras bonitas. É só o meu jeito! Estar aqui me ajudou a perceber isso. Talvez, se eu não tivesse passado por algo assim, talvez só falasse disso na terapia, mas</i>

Chicó Compadecido	<p><i>falar disso com a arte e em conjunto, foi top demais. Escrever não precisa ser tão pesado”</i></p> <hr/> <p><i>“[...]velho, é sério, isso dá uma tese, (risos) essa história de decifro-te... Poxa, sabe a hora que eu bem vi isso, na hora da dança. Por que eu fique totalmente agitada na hora do samba, mas uma agitação boa sabe? E na hora da música calma, eu fiquei com preguiça. E sabe o que eu senti depois? Que a música era a cadência dos movimentos do ambiente: cobrança, regras, pessoas, orientador... [...] outra dessa de novo, (risos) só depois da terapia individual, tenho muitas ‘serpentes’ pra levar na minha analista, (risos)”</i></p>
------------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

A atividade da vernissage traz para a análise de dados uma gama de significativas emoções e leituras autobiográficas que confirmam o impacto da mediação com a 'escultura' no processo de expressão e autoconhecimento dos participantes. De acordo com Malchiodi (2012)⁷³ e Jung (2014)⁹⁰, a prática artística, como a modelagem, facilita a externalização de emoções e pensamentos, permitindo que os sujeitos acessem camadas de sua psique. As esculturas criadas durante a oficina funcionaram como poderosos veículos de expressão do inconsciente, possibilitando que os participantes transformassem sentimentos e pensamentos abstratos em formas tangíveis e compreensíveis. Este processo reforça a teoria de que a modelagem é uma ferramenta funcional para acessar e reformular as narrativas internas, promovendo uma compreensão de si mesmo e dos desafios emocionais e intelectuais enfrentados durante a escrita acadêmica.

5.4 FASE IV – AVALIAÇÃO

5.4.1 Parcial – Inter oficinas –

Com o objetivo de monitorar a continuidade dos benefícios observados inicialmente, identificar novas demandas ou dificuldades que possam ter surgido e verificar a sustentabilidade das mudanças promovidas pelas intervenções, apresentamos os resultados das avaliações processuais – oficina por oficina. Ao final de cada oficina – conforme apresentado nos slides de design instrucional – havia um *QR code* que direcionava para um formulário *em Google Forms*. O formulário abordava consignas sobre os impactos das mediações arteterapêuticas no desenvolvimento do respectivo dia. O instrumento possibilitou a aproximação quanto a autopercepções dos participantes, em direção a indicadores valiosos para orientar os caminhos e mediações a serem adotados nos próximos encontros.

Encontramos respostas que apresentaram reflexões do quanto a imersão nas oficinas provocara deslocamentos da percepção de sua escrita. Havia muitos relatos indicando que a escrita acadêmica, é vista como uma tarefa mecânica e rigidamente normatizada, mas que também poderia ser compreendida como um lugar de expressão criativa agregada ao diálogo intelectual. Destacaram que através da oficina – específica do dia - olharam para a escrita como um espaço de se divertir, de leveza e ‘bate papo’ com as próprias ideias coexistindo entre criatividade e rigor acadêmico. Comentaram sobre um novo modo de perceber-se nesta relação ao trazerem respostas sobre: mediações que mostraram que eles podem explorar novas ideias e jeitos de escrever, que cada um é um “ser” potencial e autoral e, não tem que fazer nada igual. Comentaram do quanto se autoperceberam ao fazer experimentações sem “ofender” o cumprimento de regras, e, que a melhor parte era estar em grupo pois isto fez muita diferença para se autorizarem confidenciar inseguranças e falar de assuntos tão chatos do dia a dia.

Reflexões decorrentes das vivências com expressão corporal, disseram do quanto carregam em seus corpos sofrimentos das dificuldades de aprendizagem advindas na esteira do processo formativo – desde a educação básica. Respostas que depunham sobre: maior conscientização entre a interrelação da mente e do corpo e sobre nunca ter percebido como o corpo reage ao processo de escrita. Percepções que apontam sobre a integração corporal e o relaxamento físico se traduzindo em maior fluidez, mais aceitação e mais facilidade na expressão escrita. Relatos que sugerem que as vivências corporais ampliam consciência física, e facilitam a transposição simbólica dessa flexibilidade para o ato de escrever.

Muito se disse sobre o valor pessoal no envolvimento com as mediações artístico expressivas que integraram música, sinalizando que a música despertou memórias afetivas sobre “traumas” de escrever e insatisfações pessoais, do quanto a integração de elementos artísticos pode enriquecer e ajudar na conexão entre emoção e produção textual. Mencionou-se que a atividade de manipulação de materiais provocou uma experiência de dar forma concreta às ideias abstratas. As respostas dos formulários revelam que a experiência com o Espaço Biografia proporcionou um ambiente de partilha, de reflexões e de desenvolvimento pessoal, para mobilizar processos da relação psicoafetiva envolvidos na escrita acadêmica. Muitos registram que o encontro ajudou a reconhecer o quanto é importante dar atenção ao autocuidado durante a formação acadêmica e adotar estratégias de vigilância para não descuidar do bem-estar pessoal. Entre as mediações que mais demonstraram envolvimento as atividades do corpo tiveram mais impacto em que muitos se disseram surpreendidos do quanto pudera perceber de si mesmo quando saíram do formato comum (papel, mão, escrita manual)

Algumas respostas:

"A rigidez que eu sentia no corpo muitas vezes espelhava minha rigidez na escrita".

A experiência de flexibilizar meu corpo de algum modo me faz ver de permitir ideias de ser mais natural e menos controlável".

"Durante as oficinas, ao participar de atividades corporais como a dança e a manipulação de materiais, comecei a notar que minhas tensões físicas refletiam minhas dificuldades em escrever"

"me lembrei que uma vez apanhei por que escrevi o ditado da escola, todo errado"

"Percebi que, ao relaxar o corpo, conseguia desbloquear algumas dessas barreiras criativas."

"A música me conectou a sentimentos que influenciam o que sentia, que queria expressar, mas, num tava conseguindo. Isso foi bom"

"Cantar me deu uma nova perspectiva sobre escrever..."

"Manipular materiais foi como moldar minhas ideias, mais nebulosas".

5.4.2 Avaliação - Follow-Up

Aqui são apresentados os resultados referentes à prática de "Escrita Livre" após 18 meses. Durante essa parte da avaliação, os participantes se identificaram com diversas formas de personalizar seus processos de escrita e de se relacionar com suas marcas autorais, ajustando a maneira como lidavam com a relação psicoafetiva e os sofrimentos psíquicos associados. Eles implementaram ajustes proativos para alinhar seus interesses, habilidades e valores às exigências da escrita acadêmica tanto quanto aos ritos acadêmico-burocráticos, quanto aos seus "modos" pessoal. Muitos aclararam que em vez de aceitarem passivamente os dilemas e desafios, perceberam maior ganho e agilidade ao adaptar o percurso da escrita, tornando-o mais significativo e motivador.

"[...] Ah pois, a melhor parte de tudo isso foi parar de brigar com a folha balançando. Eu serenizei e comecei a conversar com o vento que balança a folha" Cheispery

A prática da escrita terapêutica livre permitiu uma revisão das experiências e uma reflexão sobre as transformações resultantes das intervenções arteterapêuticas.

"Vivi muitos momentos de 'automutilação' emocional cada vez que me autossabotava e ajustava coisas no meu texto, acreditando que estavam erradas, sem nem ao menos ter uma 'régua de corte' para medir isso. Não aprendi a escrever gramaticalmente perfeito, mas as vivências me ajudaram a enxergar o que antes não via, porque estava preso no modo da culpa e no modo acelerado. Cada encontro me colocou em poesia e autoescuta comigo mesmo. Eu me enxerguei e muitas vezes é isso que precisamos nos ver, nos abraçar, ter autocompaixão, se dar colo. Eu estava me ignorando na correria, mas

consegui escutar meu Shakspeare, olhar para a minha ‘caveira’. Eu escutei meus colegas e, ao ouvi-los, percebi o quanto tinha de mim em comum com muitos deles. Alguns momentos foram desconfortáveis, outros, libertadores. O incômodo vinha de não saber lidar com algumas práticas; acho que isso tem a ver com o fato de não estar acostumada a emprestar meu corpo, por exemplo, para expressar questões acadêmicas. Mas, aos poucos, isso foi fazendo sentido e se tornando grandioso quando comecei a fazer as minhas conexões e principalmente como fui me sensibilizando e me deslocando em minhas memórias. Percebi que meu corpo travado refletia a minha escrita travada, porque eu só conseguia fazer um único movimento, repetitivo e limitado. [...]"

Essas adaptações autorais demonstraram impactos positivos na relação psicoafetiva com a escrita, evidenciados nos seguintes aspectos:

- **Maior clareza na organização dos pensamentos:** relataram uma melhoria significativa na clareza de seus pensamentos, o que facilitou a estruturação de suas ideias ao longo do processo de escrita.
- **Segurança em se autorizar na expressão escrita:** sentiram-se mais confiantes para expressar suas ideias e pensamentos, supera barreiras se autorizar a assumir suas vozes autorais.
- **Redução significativa do medo de falhar:** diminuição no medo de cometer erros, liberdade para explorar e experimentar mais em suas escritas, sem a pressão paralisante da perfeição.
- **Continuidade de atividades criativas:** manter a conexão com a expressão criativa e o processo de autoconhecimento. Engajaram-se em atividades como dança, teatro, canto e tocar instrumentos musicais. Usaram esses caminhos como essenciais para sustentar o bem-estar emocional e a criatividade durante a jornada acadêmica.
- **Leveza ao aceitar o “Não Saber” e comunicar-se com os colegas:** aprenderam a lidar com situações em que não tinham respostas, buscaram mais apoio e entre os colegas, e no senso de comunidade e apoio mútuo.
- **Consciência atitudinal de buscar aperfeiçoamento:** reconheceram áreas em que precisavam de mais suporte, optaram por cursos de aperfeiçoamento para superar dificuldades específicas, reforçara compromisso contínuo com o crescimento pessoal e acadêmico.

No entanto, alguns participantes relataram que, em certos momentos durante as oficinas, surgiram lembranças indesejadas, o que os levou a buscar acompanhamento terapêutico na sequência. Embora esse processo tenha sido inicialmente desconfortável, comentam nos relatos das cartas, que com o tempo, foi visto como decisivo para avançar e alcançar o momento da

A análise dos dados coletados revelou uma série de fatores que impactam diretamente o processo de escrita acadêmica, com destaque para a complexidade envolvida na construção do letramento acadêmico e a relação dos estudantes com a produção de textos científicos. Em primeiro lugar, a relação com o orientador foi destacada como um elemento fundamental para o sucesso ou fracasso no desenvolvimento acadêmico.

Os relatos indicam que uma orientação caracterizada por suporte emocional e feedback construtivo tem um papel elementar no progresso da escrita. Em contrapartida, quando a relação com o orientador é tensa, marcada pela distância emocional ou pela ameaça constante de críticas severas, a insegurança dos estudantes é exacerbada, o que dificulta significativamente o avanço na escrita. Assim, a qualidade dessa interação pode determinar o grau de confiança, autonomia e protagonismo do estudante no enfrentamento dos desafios acadêmicos. As relações interpessoais também se apresentaram como fatores determinantes, especialmente no fenômeno da "comparação estética ao estilo de escrever academicamente". Os participantes relataram que a constante comparação com os trabalhos de colegas ou professores gerava sentimentos de inadequação, minando sua autoconfiança e inibindo sua capacidade criativa. A autocrítica exacerbada, alimentada por essas comparações, frequentemente resultava em bloqueios criativos.

Assente a isto, conflitos interpessoais, que dizem respeito às relações entre os sujeitos, surgiram como obstáculos notáveis no ambiente acadêmico. Conflitos manifestados de diversas formas, desde a falta de empatia nas interações cotidianas até episódios mais graves, como assédio moral e constrangimento intelectual. Dinâmicas prejudiciais que afetam diretamente o bem-estar emocional dos estudantes, criando um ambiente de tensão que, por sua vez, intensifica o sofrimento socioemocional – com as emoções - e compromete o desenvolvimento acadêmico. A dificuldade em manter relações harmoniosas e construtivas nesse contexto acaba se tornando uma barreira significativa para o avanço da produção acadêmica e para a segurança emocional dos envolvidos. Os conflitos intrapessoais também foram amplamente mencionados, refletindo a luta interna dos estudantes com a autossabotagem e as percepções depreciativas de suas próprias capacidades. Esses conflitos, frequentemente acompanhados por procrastinação e medo de falhar, criam um ciclo de inação que bloqueia a produção acadêmica. A autossabotagem, manifestada por meio de atitudes de adiamento e insegurança, tornou-se um dos principais fatores que impedem o fluxo produtivo e a conclusão das tarefas acadêmicas.

O ambiente de trabalho foi outro aspecto citado como fator determinante e influente para a qualidade da escrita. Ambientes desorganizados e com muitas distrações foram apontados como altamente prejudiciais à concentração e à produtividade. Por outro lado, ambientes organizados e tranquilos foram considerados essenciais para garantir um processo

de escrita mais produtivo. A estrutura do espaço físico, assim como a organização do tempo, desempenha um papel fundamental na capacidade do estudante de manter o foco e a continuidade do trabalho acadêmico. O "Efeito Hamlet", assim denominado em alusão à célebre indecisão do personagem shakespeariano, foi um tema recorrente entre os participantes da pesquisa, representando a dificuldade de se autorizar como autor no processo de escrita acadêmica. Isto reflete uma luta interna, marcada pela hesitação em assumir plenamente o papel de "autor legítimo". A dificuldade não se resume apenas à tradução de ideias abstratas em textos concretos e coerentes, mas envolve um questionamento existencial sobre a própria capacidade de produzir conhecimento válido e original.

Assim como Hamlet se vê paralisado entre o "ser ou não ser", os estudantes enfrentam um conflito contínuo entre o desejo de escrever e o medo de não corresponder às expectativas, o que gera bloqueios criativos e uma resistência interna que afeta diretamente a fluidez do processo de escrita. Um dilema existencial vai além da simples execução técnica da escrita, tocando questões de identidade e autoafirmação no campo acadêmico. Além disso, as dificuldades no processo formativo foram atribuídas, em grande parte, às lacunas na educação básica, que continuam a impactar o desempenho acadêmico dos estudantes. Essa categoria dialoga diretamente com a "comparação estética ao estilo de escrita", onde a inadequação percebida nas expectativas estéticas e acadêmicas resulta em frustração e inibição da criatividade. Muitos estudantes reportaram que as exigências estéticas da academia muitas vezes não são plenamente compreendidas ou atingidas, o que contribui para o sentimento de inadequação.

A expressão de "inanição intelectual" é batizada como uma forma de apagão criativo, caracterizado por um esgotamento mental importante e que dificulta o processo de escrita acadêmica. Esse estado resulta de uma combinação de cansaço extremo, falta de tempo para leitura e uma crescente desconexão com o tema e o objeto de pesquisa. Os participantes descreveram a sensação de "branco total e paralisante" ao tentarem escrever, como se suas ideias ficassem inacessíveis ou bloqueadas. Esse esgotamento mental não apenas impede a produção de novas ideias, mas também interrompe a continuidade da escrita, criando uma barreira significativa para o progresso acadêmico. A inanição intelectual, portanto, reflete um esvaziamento criativo, onde a pressão e o cansaço acumulados tornam inviável o ato de pensar e produzir, impactando diretamente a capacidade dos estudantes de avançar em suas pesquisas. O "divórcio epistemológico" pode ser metaforicamente compreendido como um rompimento entre o pesquisador e os fundamentos teóricos que deveriam orientar sua pesquisa, gerando um distanciamento crítico entre o sujeito e seu objeto de estudo. Esse fenômeno foi apontado como

um obstáculo central na escrita acadêmica, manifestando-se especialmente nas dificuldades com a utilização de técnicas e linguagens específicas, como aquelas presentes nas metodologias quantitativas. Os participantes relataram que o processo de leitura e interpretação de dados, muitas vezes altamente técnico e especializado, produzia um sentimento de alienação em relação ao próprio campo de estudo, gerando uma desconexão cognitiva que minava sua confiança.

Essa crise de "pertencimento epistemológico" não só interrompe o fluxo natural da produção acadêmica, como também desestabiliza a própria identidade do pesquisador, que passa a questionar sua capacidade de compreender e aplicar os fundamentos teóricos e metodológicos essenciais ao seu trabalho. Revela-se como uma metáfora potente para o rompimento entre o pesquisador e as bases epistemológicas que sustentam sua investigação, manifestando barreiras emocionais e intelectuais que atrapalham a evolução e o engajamento efetivo com a pesquisa. Por outro lado, ainda nesta discussão a questão referida como liberdade poética e criativa foi apontada como um dilema, na medida em que muitos participantes relataram suas dificuldades em equilibrar a liberdade criativa com as normas e ritos acadêmicos. A tensão entre a expressão artística e a necessidade de clareza técnica frequentemente gerava dilemas sobre como harmonizar esses aspectos na escrita, resultando em inibição criativa.

A gestão do tempo também nasce entre as discussões dos participantes, como um dos maiores desafios. A inconsistência entre as responsabilidades acadêmicas, profissionais e pessoais geraram um sentimento de culpa e frustração, o que, por sua vez, intensificou o estresse e comprometeu a qualidade da produção acadêmica. A necessidade de cumprir prazos apertados, aliada às múltiplas demandas, exacerba esses sentimentos de pressão, dificultando a organização do tempo e a manutenção de um ritmo de trabalho produtivo. No contexto dessas dificuldades, a Arteterapia foi percebida como uma tecnologia de saúde leve-dura, criando um espaço seguro para que os participantes pudessem reconhecer e enfrentar seus dilemas acadêmicos e pessoais. O uso da "Caixa de Ferramentas" da Arteterapia, ao facilitar diálogos significativos, permitiu que os participantes articulassem suas experiências de maneira mais aberta e fluida, promovendo a ressignificação de seus desafios e estratégias de autocuidado. A vigilância e o autocuidado emergiram como temas centrais ao longo das oficinas, sendo constantemente discutidos pelos participantes.

Eles destacaram a relevância de práticas que os mantivessem conectados à sua saúde mental e emocional, especialmente frente às exigências acadêmicas. Dentre as estratégias implementadas, a criação de cronogramas flexíveis, pausas conscientes e a construção de um ambiente de trabalho acolhedor foram incorporadas como formas de assegurar um equilíbrio emocional e promover uma abordagem mais saudável para a escrita acadêmica.

Ao longo das Fases I, II e III, observou-se uma crescente na conscientização entre os participantes sobre a importância de olhar para si mesmos, reconhecendo a necessidade de implementar estratégias de autocuidado e vigilância emocional no cotidiano acadêmico. Durante as oficinas, os relatos apontaram para a centralidade dessas práticas como um recurso vital no enfrentamento das pressões acadêmicas, sobretudo no que tange à escrita. Os participantes relataram a adoção de diversas práticas em suas rotinas, como a criação de cronogramas mais flexíveis, que incluíam pausas intencionais para descanso e renovação, a prática regular de exercícios físicos e a delimitação de horários e tarefas para evitar o esgotamento. Um exemplo recorrente foi a prática das "pausas conscientes", nas quais eles se afastavam temporariamente do trabalho para meditar ou caminhar, garantindo um tempo para recarregar as energias. Outro participante enfatizou a importância de cultivar um ambiente de trabalho acolhedor, com elementos que favorecem o bem-estar, como plantas, música suave e iluminação adequada, que atuam como âncoras para manter a serenidade e o foco. As oficinas também demonstraram o papel da arteterapia na construção dessa "caixa de ferramentas" de autocuidado, ajudando os participantes a reconhecer suas necessidades e a desenvolver estratégias práticas para manter a saúde mental. A partir dessas experiências, muitos relataram uma nova compreensão sobre a importância de cuidar de si durante o processo de escrita, reconhecendo que a produtividade acadêmica sustentável está intimamente ligada ao bem-estar emocional e físico. Essas práticas foram vistas não apenas como uma forma de evitar o esgotamento, mas como um meio de manter a conexão com a própria criatividade e resiliência, essenciais para a jornada acadêmica. Há a preocupação com as dificuldades encontradas pelos estudantes que ingressam na universidade. A entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade.

Conforme observado na revisão da literatura – Fase II – o conceito de letramento acadêmico vai além da mera decodificação de textos e envolve processos complexos de interação social e produção de sentido. Lea e Street (1998)³⁸ argumentam que o letramento acadêmico deve ser compreendido como uma prática social que reflete as dinâmicas de poder, construção de identidade e as negociações culturais presentes no contexto universitário. Essa perspectiva destaca que a escrita acadêmica não é uma habilidade técnica isolada, mas um fenômeno social que carrega implicações epistemológicas e identitárias.

Hartmann e Santarosa (2012)³⁹ reforçam essa percepção ao afirmar que o letramento acadêmico transcende as competências de: ler e escrever. Amplia-se, portanto, no desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática reflexiva, crítica e social dos estudantes em seus contextos acadêmicos. Eles destacam que o letramento acadêmico está intimamente relacionado à forma como os estudantes interagem com os discursos institucionais, exigindo a adaptação às normas e linguagens do ambiente acadêmico, além de uma postura crítica frente aos desafios epistemológicos do ensino superior. Hartmann e Santarosa (2012)³⁹ também assinalam que o letramento acadêmico não se limita ao domínio das normas linguísticas, mas envolve a compreensão dos processos sociais e culturais que permeiam o ambiente acadêmico. Exige uma abordagem crítica que leva em consideração as influências das relações de poder e das estruturas sociais sobre a produção do conhecimento, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Ao adotar essa perspectiva, reafirma-se a importância de considerar os aspectos sociais e identitários no desenvolvimento das habilidades de escrita acadêmica. O letramento acadêmico, assim entendido, vai além da técnica e envolve uma análise crítica das práticas discursivas e dos contextos institucionais que moldam a produção textual. Dessa forma, os estudantes desenvolvem não apenas competência técnica, mas também uma visão crítica que lhes permita navegar pelos desafios da produção acadêmica de forma mais efetiva e consciente.

Abaixo, listamos os principais dilemas identificados a partir dos depoimentos colhidos entre os participantes desta pesquisa.

Quadro 8 – Os principais dilemas identificados

Dilemas	Explicação do dilema
RELAÇÃO COM O ORIENTADOR	Insegurança na escrita, ligada à relação tensa com o orientador; A interação entre orientador e estudante é relevante para o desenvolvimento das práticas de letramento acadêmico, influenciando diretamente a aquisição de normas e expectativas institucionais.
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Baixa autoestima, resultante de comparação estética e conflitos com colegas; as interações interpessoais moldam as percepções e práticas de escrita, influenciando a confiança e o desempenho.
CONFLITOS INTRAPESSOAIS	Procrastinação, originada de autossabotagem e percepções negativas de si; a identidade do estudante é central para o processo de escrita, com conflitos intrapessoais afetando a capacidade de se engajar plenamente no discurso acadêmico.
AMBIENTE	Dificuldade de concentração, influenciada por ambientes de trabalho inadequados; o ambiente físico e social impacta a qualidade da escrita, com ambientes desconectados afetando negativamente a produtividade.

EFEITO HAMLET E RELAÇÃO PESSOAL COM A OBRA	Dúvida existencial sobre a autoria, relacionada à dificuldade de se reconhecer como autor; envolve não apenas a aquisição de habilidades, mas também a formação de uma identidade autoral, onde o "ser ou não ser autor" é uma questão central.
PROCESSO FORMATIVO	Escrita incoerente, decorrente de lacunas na educação básica; processo de socialização gradual, onde falhas na formação inicial podem se manifestar como barreiras no engajamento com as práticas acadêmicas mais complexas.
COMPARAÇÃO ESTÉTICA AO ESTILO DE ESCRITA	Inibição criativa, provocada pela autocrítica em comparação ao estilo de outros; a comparação estética pode inibir a confiança do estudante em seu próprio estilo de escrita.
INANIÇÃO INTELLECTUAL	Bloqueio criativo, causado por cansaço e desconexão com o tema; a "inanição intelectual" pode ser vista como uma falta de engajamento crítico, onde a desconexão com o tema impede a participação ativa nas práticas discursivas da academia.
DIVÓRCIO EPISTEMOLÓGICO	Dificuldade em aplicar técnicas acadêmicas, decorrente de desconexão com construtos epistemológicos; compreensão e a aplicação de epistemologias específicas, e o "divórcio epistemológico" reflete uma falha na integração desses conhecimentos.
LIBERDADE POÉTICA/CRIATIVA:	Dilema na escrita, devido ao conflito entre expressão criativa e conformidade acadêmica; normas disciplinares, e o desafio de equilibrar criatividade com conformidade é um aspecto fundamental da prática acadêmica.
DIFICULDADE DE SER ASSERTIVO E SEGUIR ROTEIROS:	Falta de foco, causada por desorganização e dificuldade em seguir planos; a assertividade e a organização são habilidades desenvolvidas ao longo do tempo, sendo cruciais para a participação relevante nas práticas acadêmicas.
GESTÃO DO TEMPO:	Estresse e sobrecarga, resultantes do desequilíbrio entre responsabilidades pessoais e acadêmicas; a gestão do tempo é parte integrante do letramento acadêmico, onde a capacidade de equilibrar demandas diversas é essencial para a produção acadêmica eficiente.
ESTRATÉGIAS DE VIGILÂNCIA E AUTOUIDADO:	Exaustão mental, devido à falta de práticas regulares de autocuidado; a sustentabilidade no letramento acadêmico depende não apenas da aquisição de habilidades, mas também da manutenção do bem-estar emocional e físico, garantindo que o processo de escrita seja produtivo e saudável.

Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa

Esses dilemas convergem com a abordagem teórica que fundamentou a estruturação das oficinas conduzidas. O objetivo foi não apenas aprimorar e desenvolver competências socioemocionais entre os participantes, mas também criar um espaço para reflexões críticas sobre as influências sociais, culturais e emocionais que permeiam a escrita acadêmica e

científica, abordadas por meio de temáticas específicas. Os resultados indicam que, ao integrar essas dimensões, os estudantes se sentem mais capacitados para lidar com significados e ressignificações em suas práticas autorais, enfrentando os desafios acadêmicos e pessoais com maior fruição e resiliência.

Para complementar a discussão apresentada anteriormente, foram disponibilizados depoimentos de estudantes participantes da pesquisa em formato de áudio. Para acessá-los, basta utilizar um dispositivo móvel apontando-o para o QR code correspondente. As vozes nos áudios foram modificadas, de acordo com os princípios éticos, para assegurar a preservação da identidade dos participantes.

			
Participante Chicó Compadecido	Participante – Jorgê Aamdê	Participante Martelo de Assis	Participante Zena Gatarrai

6. DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que a Arteterapia, como uma Tecnologia de Inteligência Leve-Dura, desempenha um papel fundamental na promoção da saúde mental, particularmente no manejo do sofrimento psíquico e no apoio aos deslocamentos emocionais essenciais ao processo de elaboração da escrita acadêmico-científica. A mediação arteterapêutica configurou-se como um ambiente facilitador, no qual a escrita acadêmica, comumente percebida como uma atividade solitária, revelou-se entrelaçada com referências coletivas, ainda que de maneira sutil.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em autores pioneiros como Jung (1964)¹⁰⁴, Naumburg (1973)⁷⁴ e Miller e Kramer (1971)¹⁰⁵, que demonstraram a eficácia da Arteterapia ao utilizarem a arte como via de acesso ao inconsciente, promovendo a autoexpressão e o alívio emocional. No Brasil, Nise da Silveira (1981)¹⁰⁶ ampliou essa abordagem, evidenciando o poder terapêutico da arte no tratamento psiquiátrico, especialmente em pacientes com esquizofrenia, ao promover a ressignificação de experiências e o alívio de tensões emocionais.

Estudos mais recentes, como o de Valadares (2007)¹⁰⁷, reforçam a relevância da Arteterapia no contexto hospitalar, particularmente com crianças, demonstrando como a ludicidade contribui para a redução do estresse e para a promoção do bem-estar emocional. A institucionalização da Arteterapia como uma Prática Integrativa e Complementar (PIC) pelo Sistema Único de Saúde (SUS) desde 2017⁽¹⁰⁸⁾ destaca sua importância no cuidado à saúde, promovendo equilíbrio emocional e humanização no atendimento.

No presente estudo, observou-se que a Arteterapia não apenas facilita a expressão emocional, como também reorganiza os processos cognitivos envolvidos na escrita acadêmica. Silva (2020)¹⁰⁹ e Becker (2007)⁷⁰ apontam que os bloqueios emocionais são frequentes no processo de escrita acadêmica, e este estudo avança ao demonstrar como a Arteterapia pode superar esses obstáculos, promovendo uma escrita mais fluida e saudável.

Além disso, este estudo destaca que, quando a escrita acadêmica é conduzida sem um acompanhamento adequado que leve em consideração a psicodinâmica individual do sujeito, as consequências podem ser prejudiciais à saúde mental, resultando em ansiedade, frustração e bloqueios criativos. Assim, uma abordagem eficiente para a escrita acadêmica deve ir além do gerenciamento do tempo e das habilidades cognitivas, abrangendo também a criação de um ambiente que forneça suporte emocional e permita liberdade expressiva. Esse ambiente

possibilita que o sujeito enfrente seus desafios socioemocionais, tornando o processo de escrita mais saudável e funcional.

Dessa forma, os achados deste estudo corroboram a eficácia da Arteterapia no manejo dos desafios emocionais e cognitivos da escrita acadêmica, ampliando as possibilidades de uma prática acadêmica mais equilibrada e humanizada.

É importante observar que uma escrita bem-sucedida exige a integração de práticas regulares, planejamento estruturado e a capacidade de manter a autorregulação emocional. Conforme Hartmann e Santarosa (2012)³⁹, no ensino superior, técnicas de escrita adequadas promovem tanto o letramento acadêmico quanto a organização das ideias, permitindo uma produção mais eficiente e criativa. Essas práticas envolvem a habilidade de lidar com bloqueios e pressões, assegurando que o sujeito tenha liberdade para expressar suas ideias de maneira estruturada e coerente. Kraemer (2014)¹¹⁰ alerta que a falta de planejamento e suporte emocional no processo de escrita pode resultar em frustração, ansiedade e estagnação criativa. Quando as demandas do letramento acadêmico não são adequadamente consideradas, intensificam-se sensações de inadequação e pressão, tornando as práticas de escrita não produtivas e geradoras de desgaste emocional.

Os resultados deste estudo refletem essa análise, ao identificarem que o manejo inadequado das pressões emocionais durante a escrita acadêmica pode levar a consequências prejudiciais, como ansiedade e frustração. Street (2010)⁴¹ reforça que a pressão para produzir trabalhos de alta qualidade pode gerar estresse significativo, afetando negativamente a saúde mental. Além disso, Kleiman (2008)⁴⁰ destaca a importância de um suporte contínuo, sugerindo que a escrita acadêmica não deve ser tratada como uma atividade isolada, mas como um processo dinâmico e interativo que exige práticas pedagógicas e emocionais adequadas para promover o bem-estar do estudante.

Nesse contexto, é fundamental que o processo de escrita acadêmica leve em consideração as dimensões emocionais e psicológicas envolvidas, criando mecanismos de suporte para prevenir os efeitos negativos identificados tanto neste estudo quanto na literatura. A Arteterapia, enquanto prática integrativa, surge como um recurso valioso na promoção de um ambiente acadêmico mais saudável e produtivo. A literatura confirma que, ao lidar com a psicodinâmica da escrita, fatores emocionais e socioafetivos são determinantes. Relatórios recentes, como o da CAPES (2020)¹¹⁷, apontam a sobrecarga emocional, combinada com a pressão acadêmica e a falta de suporte institucional, como uma das principais causas de evasão nos programas de pós-graduação. O relatório indica que dificuldades com a escrita acadêmica, acompanhadas de estresse e ansiedade, muitas vezes culminam em esgotamento emocional e

abandono dos cursos. Embora o número de ingressantes em programas de pós-graduação tenha aumentado, as taxas de desistência continuam altas, entre 25% e 30% em determinadas áreas, de acordo com a CAPES (2020)¹¹⁷. Esse cenário reforça a necessidade de um suporte emocional mais robusto, além de uma maior atenção institucional. A Revista Brasileira de Pós-Graduação (2021)¹¹⁸ também destaca a importância de intervenções voltadas à saúde mental como um caminho essencial para reduzir a evasão. Um estudo realizado pela UNESP em 2020 reforça essa visão, indicando que fatores como pressão acadêmica, competitividade, falta de suporte emocional e dificuldades na escrita estão no centro do aumento do estresse entre pós-graduandos, muitas vezes resultando no desejo de desistência. Mesmo diante dessas adversidades, muitos participantes mantiveram uma busca constante pela autorrealização e pela esperança de concluir suas produções acadêmicas, demonstrando uma resiliência que pode ser fortalecida por meio de práticas adequadas de suporte emocional e técnico. Nesse contexto, a Arteterapia se consolida como uma abordagem eficiente para promover essa resiliência, ao facilitar o enfrentamento dos desafios emocionais e cognitivos da escrita acadêmica.

Ao discutirmos as fases da pesquisa-ação, os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 se mostraram significativos, exigindo uma adaptação das práticas artístico-expressivas para o formato remoto. As limitações desse novo cenário incluíram dificuldades tecnológicas, restrições no uso de materiais e desafios em manter a leitura de expressões não verbais. Foi necessária a criação de uma "Caixa de Ferramentas" em Arteterapia, uma estratégia para selecionar e adaptar as intervenções de acordo com as necessidades emergentes dos participantes. A sistematização dessas ferramentas levou em conta as tecnologias do imaginário, permitindo que as escolhas fossem guiadas por uma pergunta norteadora, alinhando cada intervenção às especificidades do grupo.

A primeira oficina descrita nesta tese, voltada para a construção de narrativas autobiográficas, explorou o cuidado emocional dos participantes em suas produções textuais acadêmicas. A transição para o formato remoto trouxe novos desafios, mas a escolha pela Contação de Histórias, incluindo Lendas, Parlendas, Contos e Mitos, foi fundamental para criar uma mediação que possibilitasse a expressão coletiva. Estudos de Campbell (2020)⁹³, Marie-Louise von Franz (1990)¹¹⁹ e Malchiodi (2007)¹²⁰ destacam os benefícios dessa técnica no contexto arteterapêutico, particularmente no incentivo à reflexão individual e coletiva, na reconfiguração de memórias e no fortalecimento da identidade.

Ao utilizar a Contação de Histórias como ferramenta terapêutica, foi possível promover a integração de processos cognitivos e emocionais, criando um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal. A personalização de histórias, como no caso da

adaptação do "Mito de Pandora", mostrou-se uma abordagem eficaz para conectar os participantes às suas experiências internas. Nise da Silveira (1981)¹⁰⁶ já ressaltava que adaptar narrativas simbólicas facilita a expressão do inconsciente, permitindo maior conexão com conteúdo internos, promovendo, assim, um processo mais fluido e enriquecedor de escrita acadêmica.

A customização de narrativas como medida de intervenção é amplamente explorada por diversos autores no campo da terapia e da educação. Cathy Malchiodi (2007)¹²⁰ argumenta que a adaptação de histórias ao contexto emocional dos sujeitos é funcional para fortalecer a conexão terapêutica e ampliar o impacto emocional da intervenção. De forma similar, Marie-Louise von Franz (1990)¹¹⁹ utiliza contos de fadas personalizados para ajudar os sujeitos a projetarem suas experiências emocionais, permitindo um processo de ressignificação e cura. Carl Jung (1964)¹⁰⁴, ao trabalhar com mitos e símbolos, também reforça a importância de narrativas arquetípicas para acessar o inconsciente coletivo, facilitando a compreensão de padrões universais que promovem o crescimento emocional e psicológico. Bettelheim (2017)¹⁰³, por sua vez, ao estudar os contos de fadas, destaca o valor terapêutico dessas histórias, sugerindo que elas permitem às crianças e adultos enfrentarem seus medos e desejos inconscientes de forma segura e simbólica. Essas abordagens convergem ao afirmar a relevância da customização de narrativas para criar histórias mais significativas e contextualizadas. As discussões mediadas pelo conto "A Caixa de Pandora e Eull" confirmam que, a partir dessa ferramenta, é possível criar um contexto para fazer emergir as narrativas sobre os desafios, enfrentamentos e dilemas que atravessam os estudantes na vivência da escrita, promovendo um espaço de ressignificação e fortalecimento emocional.

O conto, entendido como uma técnica da "caixa de ferramentas" da Arteterapia, proporcionou uma experiência significativa ao estimular tanto a fala individual quanto as discussões em grupo. A narrativa customizada e metafórica facilitou o compartilhamento de experiências, revelando que o "fazer falar" é essencial para promover um espaço de acolhimento. Como apontado por Malchiodi (2007)¹²⁰ e Santos e cols. (2020)¹²¹, essas discussões podem reduzir a ansiedade e o sofrimento acadêmico, criando um ambiente de apoio coletivo que alivia as pressões do processo de escrita e promove maior segurança emocional.

Ao final da narrativa "A Caixa de Pandora e Eull", o surgimento da palavra "esperança" na caixa de Eull reforçou a eficácia da mediação pela história customizada. A cena que seguiu permitiu que os participantes, individual e coletivamente, refletissem sobre suas estratégias para enfrentar desafios, questionar o sentido de suas vivências e transformar realidades compartilhadas. Essa abordagem reflete a perspectiva de Frankl (2014)⁵⁸ sobre a busca de

sentido em meio ao sofrimento, auxiliando os estudantes a explorar suas dificuldades acadêmicas de maneira mais segura e autônoma. A mediação arteterapêutica, ao criar um espaço oportuno para deslocamentos empáticos, facilitou o autodiálogo e a expressão emocional, promovendo um ambiente de apoio mútuo, essencial para o desenvolvimento acadêmico e emocional.

A história de "Eull" está repleta de tecnologias do imaginário, evidenciando como os simbolismos nas narrativas podem facilitar a introspecção e o desenvolvimento emocional em arteterapia. Isso destaca o potencial significativo que o uso de contos, estórias, mitos e histórias em contextos terapêuticos possui para o processamento de experiências pessoais de maneira simbólica e acessível, enriquecendo o processo de cura e trazendo à tona as questões centrais a serem tratadas.

Autores como Jung (1964)¹⁰⁴, Estés (1992)¹²² e Bettelheim (2017)¹⁰³, corroboram a importância dessas narrativas simbólicas, apontando que, ao utilizarem histórias com elementos arquetípicos e mitológicos, criam um cenário propício para que os participantes projetem suas questões internas e lidem com suas dificuldades de forma indireta, mas profunda. Bettelheim (2017)¹⁰³, por exemplo, explora como os contos de fadas proporcionam uma via segura para enfrentar conflitos emocionais e psíquicos. Já Jung (1964)¹⁰⁴, Estés (1992)¹²² destacam o papel dos símbolos e arquétipos como chaves para acessar o inconsciente e promover uma reconciliação entre o consciente e as experiências reprimidas. No contexto da escrita acadêmica, o uso dessas ferramentas não só facilita o desbloqueio emocional e criativo, mas também reforça a construção de um espaço terapêutico de escuta e troca, essencial para o crescimento pessoal e acadêmico. Percebe-se que a integração de narrativas personalizadas e simbolismos mitológicos com a Arteterapia fortalece o vínculo entre expressão emocional e desenvolvimento acadêmico. Ao promover deslocamentos empáticos e facilitar a autoexpressão, essas narrativas oferecem aos estudantes uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios emocionais e cognitivos da escrita acadêmica, contribuindo para a construção de um ambiente de apoio mais saudável e produtivo.

O nome "Eull" foi cuidadosamente criado com uma intenção sonora projetada para evocar uma sensorialidade significativa nas atividades terapêuticas. Ao pronunciar o nome "Eull" nas discussões sobre os enfrentamentos do personagem, os participantes se conectam sutilmente com o "Eu" de cada um, estabelecendo uma identificação que facilita a expressão emocional. Conforme Cohen e Golan (2011)¹²³, os sons e palavras nas narrativas podem evocar associações profundas, promovendo uma maior expressão do self. Dessa forma, a sonoridade do nome "Eull" não apenas carrega uma função simbólica, mas também cinestésica, atuando

como uma ponte para a expressão de desafios pessoais, metaforizados pela figura do personagem.

O efeito terapêutico do nome "Eull" foi intencionalmente concebido como uma "máscara" simbólica, permitindo aos participantes externalizar emoções e enfrentar dilemas internos. Em Arteterapia, as máscaras desempenham um papel fundamental na facilitação da expressão emocional, como discutido por Silveira (2020)¹⁰¹, que identifica a máscara como um intermediário entre o mundo interno e externo, permitindo a revelação de aspectos reprimidos da psique. Além disso, autores como Moreno (2014)¹²⁴, Brook (2019)¹²⁵ e Artaud (2020)¹²⁶ destacam o poder das máscaras e da persona no teatro e no psicodrama para promover o deslocamento de papéis e facilitar a expressão de aspectos ocultos da personalidade.

Moreno (2014)¹²⁴ argumenta que o uso de máscaras permite aos sujeitos explorar diferentes papéis, ampliando sua compreensão de si mesmos e dos outros. A máscara, nesse sentido, facilita o distanciamento emocional necessário para que o sujeito lide com questões profundas de maneira segura e controlada, possibilitando a externalização de conflitos internos. Brook (2019)¹²⁵, no contexto do teatro, defende que a máscara ajuda o ator a transcender sua própria identidade, permitindo que ele acesse emoções e experiências latentes, muitas vezes reprimidas. Para Brook, esse processo de despersonalização possibilita uma experiência transformadora, que, assim como em uma intervenção terapêutica, revela aspectos do inconsciente. Artaud (2020)¹²⁶ enfatiza que a máscara atua como um catalisador para liberar energias reprimidas, criando um espaço seguro para a expressão de emoções intensas e, por vezes, incontroláveis. Nesse sentido, a máscara, tanto no teatro quanto na Arteterapia, funciona como uma ferramenta poderosa para o deslocamento de papéis, promovendo a ressignificação de experiências emocionais e psicológicas.

Assim, o nome "Eull", ao funcionar como uma máscara simbólica, facilita a articulação de experiências e emoções dos participantes, promovendo a construção de uma narrativa pessoal e significativa. Esse conceito, respaldado por Freud (2019)⁵⁵ e Jung (2014)⁹⁰, encontra respaldo na tradição das artes e do teatro, onde a máscara permite a manifestação de aspectos inconscientes, oferecendo uma via de ressignificação e autocompreensão.

As narrativas criativas desenvolvidas ao longo das mediações arteterapêuticas desempenharam um papel essencial na comunicação das experiências subjetivas, expressando de maneira vívida as aflições e inquietações experimentadas durante a elaboração da escrita acadêmica. Essa função das narrativas alinha-se com as concepções de Jung (2014)⁹⁰, que enfatiza o poder simbólico das histórias em dar forma e expressão ao conteúdo do inconsciente, facilitando a integração dessas experiências na consciência. Além disso, conforme argumentado

por Malchiodi (2012)⁷³, as narrativas criativas atuam como veículos fundamentais para a expressão de emoções complexas, permitindo que o sujeito externalize e compreenda seus conflitos internos. Essas narrativas, assim, elucidam o impacto emocional associado a esse processo, reforçando o valor terapêutico e pedagógico dessas práticas na Arteterapia.

A partir dessa primeira experiência, foi possível amadurecer as demais mediações arteterapêuticas aplicadas através da “Caixa de Ferramentas”. Essas intervenções no contexto da escrita acadêmica revelaram significativos aspectos do sofrimento emocional vivenciado pelos participantes. Teoricamente, Frankl (2014)⁵⁸ define o sofrimento como uma condição existencial, onde o sujeito se depara com desafios que ameaçam sua integridade e o sentido de sua vida. Esse sofrimento, quando relacionado à produção acadêmica, assume uma dimensão de crise existencial, onde a falta de propósito e a pressão por desempenho impactam diretamente a saúde mental dos envolvidos. Goleman (1995)⁶⁸ e Bert (2017) amplia essa perspectiva ao destacar a complexidade do sofrimento emocional, que resulta de uma combinação de fatores internos, como a percepção de fracasso pessoal, e externos, como as expectativas institucionais. Santos (2017)¹²⁷ complementa, apontando que o sofrimento é mediado por estruturas sociais e culturais, que moldam a subjetividade e o modo como os sujeitos enfrentam suas dificuldades.

No contexto das intervenções analisadas, torna-se claro que as múltiplas nuances do sofrimento emocional, particularmente relacionadas à escrita acadêmica, emergem das expressões e relatos dos participantes. As falas revelam que, para muitos, o ato de escrever está intrinsecamente ligado a sentimentos de inadequação, medo e fracasso. Conforme Lea e Street (1998)³⁸ e Hartmann e Santarosa (2012)³⁹, a escrita acadêmica é uma prática social complexa, permeada por normas institucionais e expectativas culturais que muitas vezes exacerbam sentimentos de inadequação e sofrimento. A pressão para se conformar a padrões discursivos pré-estabelecidos pode intensificar a sensação de isolamento e alienação, levando ao desenvolvimento de condições como a síndrome do impostor, ansiedade e depressão.

Estudos recentes indicam que entre 70% e 75% dos estudantes de pós-graduação relatam experimentar a síndrome do impostor, sentindo que seu sucesso acadêmico é imerecido e temendo ser "descobertos" como uma fraude (Cokley et al., 2017)¹²⁹; Hutchins, Rainbolt, 2019¹³⁰). Esse fenômeno está diretamente relacionado à sensação de inadequação que permeia o ambiente acadêmico, onde o indivíduo sente que, independentemente de suas conquistas, ele não está à altura das expectativas. Além disso, a ansiedade ligada à produtividade acadêmica e à constante necessidade de cumprir metas institucionais exacerba o sofrimento emocional, levando a uma queda na autoestima e, muitas vezes, no desempenho acadêmico.

Esses fatores combinados resultam em um ciclo de procrastinação, onde o medo do fracasso paralisa o progresso acadêmico, ao mesmo tempo em que aumenta a pressão interna e externa para ser produtivo. Quando esse ciclo se prolonga, pode culminar no abandono dos estudos, uma realidade que tem sido observada em diversas pesquisas sobre evasão acadêmica em programas de pós-graduação. Como destacado por Hutchins, Rainbolt (2019)¹³⁰, a falta de suporte emocional adequado para lidar com a síndrome do impostor e outras formas de sofrimento emocional dentro da academia representa um risco significativo para a saúde mental dos estudantes.

Nesse sentido, as intervenções de Arteterapia aplicadas neste estudo mostraram-se eficazes ao fornecer um espaço seguro e acolhedor para que os participantes pudessem externalizar esses sentimentos e ressignificar suas experiências. Ao integrar o uso de símbolos, narrativas e a expressão artística, as mediações permitiram que os estudantes confrontassem seus medos e ansiedades em um ambiente lúdico e não ameaçador. Como Csikszentmihalyi (2020)⁴ observa, o estado de 'fluxo' facilitado por atividades criativas pode ser terapêutico, ao envolver o sujeito em um processo imersivo que reduz o foco no sofrimento e possibilita a criação de novas perspectivas sobre os desafios enfrentados.

Essas vivências revelaram uma conexão entre os dilemas psíquicos enfrentados durante o processo de escrita e a necessidade de ressignificar o propósito das produções acadêmicas. Hartmann e Santarosa (2012)³⁹ destacam que o letramento acadêmico envolve não apenas questões técnicas, mas também identitárias e de poder, frequentemente transformando a escrita em uma experiência emocionalmente desgastante. Eles ressaltam a importância de ambientes que ofereçam suporte emocional para que os estudantes possam superar esses desafios de forma mais fluida e segura. Esse suporte emocional é particularmente necessário em um contexto de pressão acadêmica elevada, como a escrita científica, que pode agravar questões de saúde mental, como depressão e ansiedade. Embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) aponte que 280 milhões de pessoas sofrem de depressão globalmente, outros estudos revelam que estudantes universitários, especialmente de pós-graduação, estão entre os grupos mais vulneráveis a essas condições, o que reforça a necessidade de estratégias específicas de apoio no ambiente acadêmico.

No contexto das oficinas desenvolvidas no Espaço Biografia, as práticas arteterapêuticas forneceram um ambiente seguro para que os participantes explorassem suas experiências subjetivas e expressassem suas emoções. Meira (2023)⁶⁶ argumenta que o processo de escrita científica vai além do domínio de técnicas e normas, exigindo o enfrentamento de desafios subjetivos e emocionais, nos quais bloqueios, inseguranças e pressões internas são

predominantes. A criação de um espaço que promove a autonomia e a construção de uma identidade autoral, como no caso do Espaço Biografia, mostrou-se essencial para que os estudantes enfrentassem esses dilemas com mais autenticidade e confiança. Becker (2007)⁷⁰ também ressalta a importância de ambientes que incentivem a expressão individual, promovendo uma compreensão da escrita como um canal de comunicação com um "leitor imaginário". Esse conceito de leitor imaginário contribui para que os estudantes internalizem a importância de produzir textos que sejam claros e acessíveis, mesmo quando utilizam uma linguagem acadêmica rigorosa.

Intervenções arteterapêuticas foram essenciais para auxiliar os participantes a estabelecer uma conexão com sua escrita autoral, facilitando o enfrentamento de dilemas internos. A expressão criativa através dessas práticas permitiu que os participantes ressignificassem suas experiências com a escrita, conforme discutido por Merhy (2014)⁸⁴ e Lévy (2010)⁸³, que enfatizam a importância da construção coletiva do conhecimento em ambientes interativos e relacionais. A técnica dos Grupos Dialogais, conforme proposta por Bohm (2005)¹⁵, desempenhou um papel central ao promover debates que estimularam a reflexão crítica sobre a escrita acadêmica e seus desafios. Os participantes foram incentivados a compartilhar suas angústias e inseguranças, o que fortaleceu a coesão grupal e a solidariedade entre os membros do grupo.

A literatura corrobora a necessidade de apoio emocional no ambiente acadêmico, especialmente diante da pressão por produtividade científica. Kraemer (2014)¹¹⁰ aponta que a ansiedade em relação à adequação teórica e metodológica, o medo de não atender ao rigor acadêmico e a insegurança quanto à originalidade das pesquisas são fatores que geram estresse e afetam a saúde mental dos estudantes. Para os estudantes de mestrado e doutorado, esses desafios são ainda mais intensos, devido à pressão para publicar em periódicos de alto impacto e à exposição a críticas severas durante as defesas públicas.

As práticas artísticas, como as performances teatrais e expressões cênicas, também desempenharam um papel tangencial na mediação arteterapêutica, permitindo que os participantes se conectassem com seus sentimentos de forma lúdica e criativa. Boal (2019)⁹⁴ argumenta que o teatro do oprimido permite que os sujeitos assumam o papel de protagonistas de suas próprias histórias, o que facilita a ressignificação de suas experiências e o enfrentamento de opressões internas e externas. Ao transitarem entre diferentes formas de expressão criativa, os participantes do Espaço Biografia encontraram novas maneiras de abordar os dilemas associados à escrita acadêmica, promovendo uma maior compreensão de si mesmos e de suas produções intelectuais.

A psicodinâmica da escrita acadêmica-científica envolve uma interação complexa entre o sujeito e o texto, onde fatores emocionais desempenham um papel fundamental. Freud (2019)⁵⁵ destaca que a escrita pode ser uma extensão do inconsciente, através da qual conflitos internos e tensões psíquicas se manifestam. As intervenções artísticas, como a modelagem, o desenho e os Jogos Personalizados, mostraram-se eficazes em facilitar a expressão desses conflitos, proporcionando aos participantes um canal para abordar suas angústias de maneira criativa. Essas práticas contribuíram significativamente para a autorrealização dos participantes, promovendo uma nova forma de se relacionar com o processo de escrita.

Conforme Dejours (2021)⁶ argumenta, o enfrentamento dos dilemas psíquicos no trabalho intelectual é essencial para a saúde mental, e práticas que promovem a expressão simbólica, como as intervenções arteterapêuticas, podem reduzir o sofrimento emocional. O Espaço Biografia, ao integrar essas práticas em um ambiente acolhedor, ofereceu aos participantes as ferramentas necessárias para explorar seus dilemas e ressignificar suas experiências, enriquecendo o desenvolvimento acadêmico e pessoal. A literatura sobre letramento acadêmico, como as contribuições de Fiad (2011)¹¹¹ e Kleiman (2008)⁴⁰, reforça a importância de ambientes que favorecem a expressão emocional e a criação de identidades autorais no contexto acadêmico.

Apesar dos resultados positivos observados, é importante reconhecer que a eficácia das intervenções pode ter sido influenciada pela natureza voluntária dos participantes e pelo ambiente controlado das oficinas. Sugere-se que futuros estudos explorem a aplicabilidade dessas práticas em diferentes contextos acadêmicos para validar e expandir os achados, especialmente em populações diversas. No entanto, os dados indicam que as mediações arteterapêuticas contribuíram significativamente para a promoção de um ambiente seguro, onde os participantes se sentiram encorajados a compartilhar suas vulnerabilidades e a desenvolver novas estratégias para lidar com os desafios da escrita acadêmica.

A experiência de moldar e esculpir nas intervenções arteterapêuticas proporcionou aos participantes não apenas a criação de objetos físicos, mas também a transformação de sentimentos abstratos em formas concretas, promovendo uma reorganização emocional significativa. McNiff (2004)¹³⁰ destaca que o ato de moldar oferece um canal seguro e criativo para a expressão simbólica de questões emocionais, integrando corpo e mente no processo de elaboração das tensões internas. Essa prática facilita a externalização de conflitos e contribui para o bem-estar e o autoconhecimento, aspectos essenciais na jornada acadêmica.

Complementando essas atividades, o teatro e a expressão corporal se mostraram fundamentais para explorar sentimentos complexos associados aos desafios enfrentados durante

a escrita acadêmica. Através dessas práticas, os participantes puderam acessar novas formas de autoconhecimento, além de desenvolver uma voz autoral mais clara, o que é essencial na construção de um letramento acadêmico efetivo. Malchiodi (2007)¹²⁰ e Fiad (2011)¹¹¹ corroboram que a externalização criativa de emoções por meio das artes é uma ferramenta eficaz para superar bloqueios acadêmicos e emocionais, contribuindo diretamente para a fluidez do processo de escrita.

A expressividade cênica, neste contexto, permitiu que os participantes refletissem sobre seus comportamentos e emoções de maneira lúdica, promovendo a resolução de conflitos internos. Boal (2015)¹³¹, ao discutir o teatro do oprimido, ressalta que essa prática concede aos sujeitos o protagonismo sobre suas próprias histórias, facilitando a ressignificação de suas experiências pessoais e acadêmicas. A prática teatral, dessa forma, atua como um espaço de experimentação onde novas perspectivas sobre os desafios acadêmicos podem ser exploradas.

Além das dinâmicas teatrais, Grotowski (2007)⁹⁷ e Spolin (2001)⁹⁸ sublinham que a expressão corporal, ao integrar mente e corpo, oferece uma via autêntica para a exploração de experiências humanas, facilitando a comunicação não verbal de emoções reprimidas. Tais práticas promovem a ressignificação de vivências emocionais complexas, como observado no teatro do oprimido (Boal, 2019)⁹⁴, gerando um ambiente propício para o crescimento pessoal e acadêmico.

A dança livre, por sua vez, emergiu como uma intervenção eficaz ao permitir que os participantes expressassem suas emoções e percepções de forma espontânea. Trevisan (2011)¹³² e Fernandes (2015)¹³³ enfatizam que a dança possibilita a expressão de sentimentos que muitas vezes não podem ser verbalizados, permitindo o acesso a camadas mais profundas da psique. Esse movimento corporal facilitou uma conexão íntima com o processo criativo e, conseqüentemente, com a escrita acadêmica.

Esse ambiente acolhedor e livre de julgamentos, descrito por Merhy (2002)⁸⁶ como fundamental para o cuidado, permitiu que os participantes explorassem suas emoções de maneira autêntica e segura. A criação de um espaço de segurança emocional contribuiu para a construção de uma escrita mais fluida e reflexiva, fortalecendo a confiança dos participantes em suas produções acadêmicas e criativas. Nesse sentido, a interseção entre práticas artísticas e a promoção da saúde emocional reafirma a importância de integrar abordagens criativas no processo de escrita acadêmica, oferecendo um desenvolvimento integral que valoriza tanto o aspecto emocional quanto o intelectual dos sujeitos.

Além disso, o ato criativo, presente nas atividades artísticas, foi essencial para desbloquear o potencial criativo dos participantes. Gardner (1995)²¹ ressalta que a criatividade,

como uma forma de inteligência, pode ser acionada por meio de práticas artísticas, permitindo novas formas de pensamento e resolução de problemas. Robinson (2015)⁷¹ complementa essa visão ao afirmar que o uso da criatividade, muitas vezes reprimida no ambiente acadêmico, é fundamental para desbloquear o potencial dos sujeitos, especialmente na escrita. Faya (2014)⁷⁸ também destaca que o processo criativo é capaz de desbloquear emoções reprimidas e superar os medos relacionados à produção intelectual. Essas atividades artísticas permitiram que os participantes acessassem novas formas de expressão, superando bloqueios criativos e emocionais, o que facilitou uma conexão fluida com a escrita autoral.

Ao longo das práticas arteterapêuticas descritas, ficou claro que o processo de moldar, esculpir e criar narrativas contribuiu significativamente para a transformação emocional dos participantes. Como destacado por Silveira (2020)¹⁰¹, a contação de histórias abriu um espaço imaginativo onde os sujeitos puderam reorganizar seus dilemas psíquicos por meio da expressão simbólica, proporcionando novas perspectivas sobre suas experiências e promovendo a ressignificação de conflitos internos. Campbell (2020)⁹³ corrobora essa ideia, ao enfatizar que as narrativas auxiliam os sujeitos a se reconectarem com suas forças internas, funcionando como ferramentas essenciais para a compreensão da condição humana.

Neste estudo, a contação de histórias, associada a práticas artísticas, facilitou a externalização de conteúdos emocionais, promovendo o autoconhecimento e a construção de narrativas autobiográficas mais autênticas. Dessa forma, as intervenções arteterapêuticas demonstraram ser valiosas metodologias terapêuticas no contexto acadêmico, permitindo que os participantes reconhecessem suas capacidades criativas e ressignificassem suas trajetórias acadêmicas.

A Arteterapia, ao integrar corpo e mente, contribuiu significativamente para a melhoria da saúde mental dos participantes, como também para a qualidade de suas produções acadêmicas. A pesquisa de Merhy (2002)⁸⁶ e Kleiman (2008)⁴⁰ reforça a importância de práticas integrativas e das tecnologias de cuidado, que ajudam a promover o letramento acadêmico de forma mais holística, envolvendo tanto aspectos técnicos quanto emocionais.

Conforme Silveira (2020)¹⁰¹ e Frankl (2014)⁵⁸, as práticas artísticas atuam como estratégias flexíveis de enfrentamento, promovendo a resiliência emocional e o bem-estar. Essas práticas adaptativas ajustam-se às necessidades específicas de cada sujeito, proporcionando uma abordagem eficaz para lidar com os desafios da escrita acadêmica e da vida emocional, como visto nas oficinas realizadas. Esses recursos expressivos facilitam a transmutação de energia psíquica, conectando o consciente ao inconsciente, promovendo equilíbrio emocional e o desenvolvimento pessoal.

Além disso, os resultados sugerem que a escrita acadêmica deve ser abordada não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social complexa, conforme argumentam Fiad (2011)¹¹¹, Kleiman (2008)⁴⁰ e Lea e Street (1998)³⁸. Essas práticas sociais, muitas vezes negligenciadas, mostram-se essenciais para superar os bloqueios emocionais e criativos que afetam o desenvolvimento acadêmico. O modelo de socialização acadêmica, refletido nas interações com orientadores e pares, é relevante para facilitar o processo de aprendizagem e adaptação dos estudantes às normas e expectativas acadêmicas.

Robinson (2015)⁷¹ destaca que a educação precisa se concentrar tanto no crescimento acadêmico quanto no emocional e social. A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), implementada pelo SUS, reforça a eficácia de práticas como a Arteterapia ao promover o autocuidado e o bem-estar integral dos sujeitos, algo que este estudo demonstrou ao evidenciar os benefícios para a saúde mental dos participantes.

A análise dos depoimentos dos participantes reforça a importância de ambientes que acolham suas vulnerabilidades e proporcionem suporte emocional adequado. Embora o modelo de habilidades seja importante, ele se revela insuficiente quando isolado, pois não abrange as complexas dimensões sociais e emocionais envolvidas na produção acadêmica. O “divórcio epistemológico” identificado pelos participantes reforça a necessidade de reconhecer o letramento acadêmico como uma prática social, onde as interações interpessoais e o ambiente influenciam diretamente a escrita.

A Arteterapia, enquanto tecnologia de cuidado, emergiu como uma ferramenta relevante ao permitir que os participantes refletissem sobre suas identidades acadêmicas e superassem os desafios emocionais associados à escrita. Como discutido por Boal (2019)⁹⁴ e Jung (2014)⁹⁰, essas práticas artísticas possibilitam a ressignificação de experiências e o enfrentamento de conflitos internos, contribuindo para o fortalecimento emocional e a construção de uma voz autoral mais autêntica.

Este estudo expande a compreensão sobre o potencial da Arteterapia no apoio ao desenvolvimento emocional e acadêmico dos estudantes, integrando práticas artísticas como ferramentas funcionais para desbloquear a criatividade e promover o autoconhecimento. Ao utilizar técnicas como a escultura, a dança e a narrativa, a Arteterapia provou ser uma intervenção eficaz para aliviar o estresse, facilitar a expressão emocional e melhorar o desempenho acadêmico.

Entretanto, embora os resultados sejam promissores, é necessário continuar explorando a aplicação dessas práticas em diferentes contextos e com diversas populações para validar e expandir os achados. Futuros estudos longitudinais serão valiosos para avaliar os impactos a

longo prazo das intervenções arteterapêuticas, especialmente no que se refere à psicodinâmica da escrita acadêmica.

Finalmente, este estudo sugere a criação de uma disciplina eletiva em IES, dedicada à saúde mental dos estudantes e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Tal disciplina poderia integrar técnicas arteterapêuticas com foco na escrita acadêmica como ferramenta de expressão e autoconhecimento, oferecendo aos estudantes um ambiente seguro e estruturado para enfrentar os desafios acadêmicos de forma mais saudável e consciente.

Em conclusão, a Arteterapia demonstrou ser uma intervenção valiosa no contexto acadêmico, promovendo não apenas o bem-estar emocional, mas também o sucesso acadêmico dos participantes. Ao integrar práticas artísticas e a promoção da saúde mental, este estudo contribui para uma abordagem mais abrangente do letramento acadêmico, oferecendo caminhos promissores para futuras pesquisas e aplicações práticas em ambientes educacionais e de saúde.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa explora como a arte pode ressignificar a relação psicoafetiva com a escrita, transformando-a em uma experiência mais saudável e auxiliando os estudantes de graduação e pós-graduação a (re)conhecerem suas experiências, dificuldades e inspirações e identificar a própria estética na construção textual desenvolvendo habilidades socioemocionais que são fundamentais para superar os desafios da escrita acadêmico-científica.

A análise conduzida ao longo deste estudo aponta o potencial transformador da Arteterapia como uma ferramenta eficiente no suporte à saúde psicoafetiva de sujeitos envolvidos no processo de escrita acadêmica. O sofrimento frequentemente associado à escrita acadêmica, caracterizado por autoconceitos depreciativos e obstáculos psicológicos, reflete um desafio significativo para a saúde mental e o desenvolvimento pessoal e científico. A Arteterapia emerge como uma intervenção valiosa ao proporcionar um meio para a expressão verbal e não-verbal das experiências emocionais, facilitando a superação de bloqueios criativos e emocionais.

Os instrumentos de intervenção propostos no Espaço Biografia desenvolveram um importante papel em atenção à saúde. A criação e utilização de jogos como forma educativa despertou interesse pelos temas e conteúdos propostos nas discussões de cada oficina, além de apontar caminhos em direção a si mesmo. No decorrer das oficinas do Espaço Biografia, percebemos nas narrativas o quanto o processo de escrita acadêmico-científica é tomado da psicodinâmica por abarcar um conjunto de processos mentais e emocionais com influências ambientais que motivam e isolam o comportamento do sujeito, a sua expressão quanto às mais diferentes forças (instintos, pulsões, necessidades interiores, exigências sociais, imposições).

A prática arteterapêutica proporciona um ambiente seguro e enriquecedor para que as dimensões subjetivas e afetivas presentes no processo de escrita acadêmica possam ser exploradas e expressas. As diversas técnicas utilizadas, como pintura, desenho, colagem, modelagem e música, facilitam a autoexpressão e o autoconhecimento. Essas práticas são significativamente produtivas na redução da angústia relacionada à escrita e promovem um ambiente de suporte emocional e social essencial para o bem-estar dos participantes.

As técnicas artísticas oferecem meios relevantes e potenciais para o enfrentamento das dificuldades e para a promoção de um estado criativo que facilita a expressão emocional e a resolução de conflitos internos. Técnicas específicas como a modelagem com barro promovem a integração e a unificação do eu, permitindo a expressão de conteúdos inconscientes e a

reconstrução de símbolos emergentes. A colagem oferece uma oportunidade para reorganizar experiências fragmentadas, promovendo uma sensação de coesão interna e resolução de conflitos emocionais. A pintura e o desenho permitem a externalização de emoções frequentemente reprimidas, proporcionando alívio e clareza emocional. A música, como uma forma de expressão não-verbal, facilita a liberação de tensões e promove a harmonização do estado emocional dos participantes. Além disso, o uso de narrativas e dramatizações, como a lenda de Hércules, ajuda os sujeitos a ressignificarem suas experiências e a enfrentarem os desafios acadêmicos com uma perspectiva renovada. Essas abordagens não só aliviam o estresse e a ansiedade, mas também fortalecem a capacidade de enfrentar e superar adversidades, promovendo uma abordagem mais equilibrada e saudável à escrita acadêmica.

Os resultados obtidos indicam que a Arteterapia contribui significativamente para a redução do estresse e sentimentos adjacentes à angústia, além de desenvolver melhor autoestima e agregar valor à interação social entre os participantes. A utilização da Arteterapia em contextos acadêmicos destaca sua eficácia como uma tecnologia leve-dura de cuidado, para apoiar a saúde mental e emocional dos sujeitos durante o desafiador processo de escrita. Além disso, a integração da Arteterapia com metodologias como os Grupos Dialogais evidencia a importância do suporte grupal e da interação social na mitigação dos efeitos negativos da escrita acadêmica. O trabalho em grupo, aliado às práticas arteterapêuticas, permite a (re)significação de experiências emocionais e a construção de um ambiente colaborativo que favorece a autoaceitação e o compartilhamento de experiências.

Em síntese, os resultados deste estudo reafirmam o valor da Arteterapia como uma abordagem terapêutica integrada que não só apoia o processo de escrita acadêmica, mas também contribui para um bem-estar emocional e social mais amplo. A Arteterapia, como uma tecnologia leve-dura de cuidado, oferece um recurso indispensável para enfrentar os desafios com as emoções relativas à escrita, fortalecendo a capacidade dos sujeitos para lidar com as demandas acadêmicas e promovendo uma abordagem mais saudável e equilibrada à produção científica.

Entre leituras, observações, escutas e intervenções, o curso desta pesquisa mostrou que quem decide enfrentar o processo da escrita acadêmico-científica experimenta as vivências de uma aventura labiríntica, oportuna à experiência de carregar consigo, quem ou o que ela pode transformar. Um percurso que envolve tecer e destecer o arranjo das palavras, lidar com os nós de amor entre os dilemas e os enfrentamentos que duelam internamente no sujeito. Entre o sofrimento e o prazer, revelados na possibilidade de arriscar-se a escrever e arriscar-se - se sim, ou não - é uma decisão conferida somente ao próprio sujeito.

O processo criativo da escrita não segue um sentido linear. Quando escrevemos, avivamos um grafo de palavras, de modelos, de conceitos, imagens, sons. No texto - ainda que constricto ao crivo/regra/rigores - habitam marcas da expressão do sujeito que a totalidade das palavras, tinta e papel não alcançam explicar. E isto confere uma dinâmica de intercâmbio consigo próprio, com o ambiente e os pares com quem se relaciona.

As narrativas interpostas na construção da pesquisa traziam a todo instante a palavra “sofrimento” na tentativa de explicar o que sentiam com a escrita. Em relatos de vivência interior, citando dor emocional, emoções desagradáveis e sentimentos desconfortantes, sempre presentes na vida daqueles participantes. Ao falar desse “sofrimento psíquico” ou “dor emocional da escrita”, cada um trouxe uma vivência descrita de forma única sobre vivência interior.

A escuta nos levou a depoimentos que, para além da técnica, dizem das características sobre: subjetividade, as experiências, as relações e sentimentos que residem em quem escreve. Características salutares que impactam na aprendizagem e na própria capacidade da fluência escritora, podendo dar vazão ao sofrimento no ato da escrita, potencializar as fragilidades desse processo e reforçar insucessos acadêmicos, sobretudo na criatividade e liberdade autoral.

O ato de tecer a escrita acadêmico-científica, em si, representa todo risco de se expor às errâncias, entretanto, conduzindo também à possibilidade de romper barreiras em direção ao novo, a aprendizados para a construção da identidade de um “autor”, “pesquisador”.

Vimos que uma pesquisa-ação tem por objetivos ampliar o conhecimento científico e elaborar ações para promover uma melhoria na organização ou comunidade onde a pesquisa está sendo realizada. Nesse sentido, a construção do Espaço Biografia, através do diálogo entre ciência, arte e novas tecnologias, agregou características ao seu cabedal de conhecimentos. Visto assim, percebemos que o caminho percorrido colaborou para estruturá-lo e sistematizá-lo.

Observou-se que os sujeitos participantes construindo na arte - enquanto dispositivo terapêutico - outros jeitos de objetivação e subjetivação. Uma possibilidade de expressar o que ele é, e, reconstruindo-se em um novo olhar sobre si mesmo. As linguagens artísticas-expressivas propostas em exercícios abriram discussões conscientes sobre o quanto ler é importante para escrever, e para sustentar criticidade e reflexividades na itinerância do ambiente acadêmico.

Sim, a experiência de escrever: instiga, convida, duela, conflitua, desabrocha, revela. Mas o prazer de tecer um texto, enquanto autor acadêmico, exige ampliar saberes e conhecimentos dentre repertórios linguísticos, interativos, sociais e do letramento científico que permitam construir uma base para acolher o texto acadêmico.

O que dantes era mencionado sobre o Ensino Superior, como um ambiente de extremo rigor e rito acadêmico, de formalidades, e tensões que refletiam cobranças quanto aos conteúdos de notório saber, expectativas intelectuais, cultivo e tipologias do conhecimento, passa a ser dito como “fazer parte” do processo e do qual era importante, ser sujeitos sociais, que usam de: artigos, resumos, ensaios, resenhas, boletins, teses, dissertações dentre outras interações, para divulgar e acessibilizar textos para o público diverso.

Na travessia deste estudo, fomos avançando e facilitando o enredando das narrativas que desejavam ser tecidas no dizer de cada participante. Do que se fez inédito ao ser dito, até o silêncio de guardar o “não dito”, ficou o registro de que escrever - não importa qual a natureza do texto - é deixar no papel em branco, as marcas de quem somos.

REFERÊNCIAS

1. Gilbert P. A mente compassiva: a abordagem da compaixão para o alívio do sofrimento humano. São Paulo: Cultrix; 2017.
2. Ostrower F. Criatividade e processos de criação. 27a ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2014.
3. Winnicott DW. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago; 2005.
4. Csikszentmihalyi M. Flow: a psicologia do alto desempenho. Rio de Janeiro: Rocco; 2020.
5. Foucault M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 38a ed. Petrópolis: Vozes; 2014.
6. Brown B. A coragem de ser imperfeito: como aceitar a própria vulnerabilidade e viver com coragem, compaixão e conexão. Rio de Janeiro: Sextante; 2010.
7. Cassell EJ. The nature of suffering and the goals of medicine. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press; 2004.
8. Wallon H. Psicologia e educação. Petrópolis: Vozes; 2007.
9. Thiollent M. Metodologia da pesquisa-ação. 18a ed. São Paulo: Cortez; 2011.
10. Macedo RS. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA; 2004.
11. Minayo MC de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec; 2005.
12. Barbier R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano; 2002.
13. Franco MAS. Pesquisa em educação - vol. II: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola; 2008.
14. Carvalho RLG. Um amor do coração: arte-terapia em Portugal, uma perspectiva plurifacetada. Rev Port Arteterapia. 2013;3:1.
15. Bohm D. Diálogo: comunicação e redes de convivência. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena; 2005.
16. Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7ª ed. São Paulo: Atlas; 2019.
17. Vygotsky LS. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 2013.
18. Piaget J. Seis estudos de psicologia. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2011.
19. Brougère G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto TM, org. O brincar e suas teorias. 2ª ed. São Paulo: Pioneira; 2010.
20. Oliveira PN, Souza MA. Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas. São Paulo: Edições Loyola; 2016.
21. Gardner H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Trad. Veronese MAV. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.
22. Antunes C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. São Paulo: Vozes; 2014.

23. Dweck CS. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. Trad. de Biase MC. São Paulo: Objetiva; 2017.
24. Pennebaker JW. *A linguagem da cura: escrever pode melhorar sua saúde física e emocional*. Trad. Sette-Câmara P. São Paulo: BestSeller; 2012.
25. Freud S. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras; 2010.
26. Bolton G. *Reflective practice: writing and professional development*. 4th ed. London: SAGE Publications; 2014.
27. Fiorin JL. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto; 2017.
28. Denzin NK, Lincoln YS. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2006.
29. Brasil. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Diário Oficial da União. 18 abr 1997; seção 1:7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 mar. 2010.
30. Demo P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez; 2006.
31. Bock AMB, Furtado O, Teixeira MLT. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 15ª ed. São Paulo: Saraiva; 2019.
32. Hall S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2014.
33. Habermas J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes; 2012.
34. Luckesi CC, et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez; 2005.
35. Eco U. *A definição da arte*. Rio de Janeiro: Record; 2016.
36. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais e diretrizes curriculares gerais dos cursos de graduação*. Brasília: MEC; 2018.
37. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2019.
38. Lea MR, Street BV. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. 1998;23(2):157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 08 mar. 2024.
39. Hartmann SHG, Santarosa SD. *Práticas de escrita para o letramento no ensino superior*. Curitiba: Editora InterSaberes; 2012.
40. Kleiman ÂB. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras; 2008.
41. Street BV. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no Brasil*. In: Soares M, Kleiman AB, orgs. *Letramento e alfabetização: perspectivas e possibilidades*. São Paulo: Parábola Editorial; 2010. p. 545.
42. Kant I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Quintela P. Lisboa: Edições 70; 2003. (Obra original de 1785).
43. Kymlicka W. *Cidadania multicultural: uma teoria liberal dos direitos das minorias*. Trad. Pereira V. São Paulo: Martins Fontes; 1996.
44. Cortella MS. *Qual é a tua obra?* São Paulo: Vozes; 2007.

45. Karnal L. O dilema do porco-espinho: como enfrentar a solidão. São Paulo: Planeta; 2016.
46. Barros Filho Cd. A vida que vale a pena ser vivida. São Paulo: Vozes; 2015.
47. Chauí M. Convite à filosofia. 20ª ed. rev. São Paulo: Ática; 2020.
48. Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empreender/>. Acesso em: 23 jul. 2021.
49. Ricken F. Ética de Aristóteles. Trad. Stein E. 2ª ed. São Leopoldo: Editora Unisinos; 2008.
50. Safatle V. O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify; 2015.
51. Safranski R. Schopenhauer e os anos mais selvagens da filosofia. São Paulo: Geração Editorial; 2011.
52. Carroll L. Alice no País das Maravilhas. São Paulo: Zahar; 2020.
53. Cruz R. Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido. Belo Horizonte: Artesã Editora; 2020.
54. Deleuze G, Guattari F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 6ª ed. São Paulo: Editora 34; 2016.
55. Freud S. A interpretação dos sonhos. Trad. Souza PC. São Paulo: Companhia das Letras; 2019.
56. Rogers C. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes; 2009.
57. Bauman Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar; 2013.
58. Frankl VE. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes; 2014.
59. Dweck CS. Mindset: a nova psicologia do sucesso. Trad. Duarte S. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva; 2007.
60. Hari J. Conexões perdidas: descubra as verdadeiras causas da depressão e as inesperadas soluções. São Paulo: HarperCollins Brasil; 2018.
61. McNicol S. Leitura e saúde mental. London: Facet Publishing; 2020.
62. Organização Mundial da Saúde. Relatório mundial de saúde mental: transformando a saúde mental para todos. Genebra: OMS; 2022. Disponível em: <https://sbponline.org.br/2022/06/relatorio-mundial-de-saude-mental-da-oms-transformando-a-saude-mental-para-todos>. Acesso em: 19 out. 2024.
63. Brown B. A coragem de ser imperfeito: como aceitar a própria vulnerabilidade, vencer a vergonha e ousar ser quem você é. Rio de Janeiro: Sextante; 2013.
64. Vygotsky LS. A formação social da mente. Edição padrão. São Paulo: Martins Fontes; 2019.
65. Foucault M. A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes; 2006.
66. Meira ACS. A escrita científica no divã: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever. 3ª ed. São Paulo: Blucher; 2023.
67. Luhmann N. Sistemas sociais: esboço de uma teoria geral. Petrópolis: Vozes; 2019.

68. Goleman D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Santarrita M; rev. Schuquer AA. 36ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva; 1995.
69. Scliar M. Enigmas da culpa. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras; 2007.
70. Becker HS. Truques da escrita: para começar e acabar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar; 2007.
71. Robinson K. Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education. New York: Penguin Books; 2015.
72. Faya MA. A arte da escuta: um caminho para a transformação. São Paulo: Editora Senac; 2012.
73. Malchiodi CA. Art therapy and health care. New York: Guilford Press; 2012.
74. Naumburg M. An introduction to art therapy: studies of the 'free' art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy. New York: Teachers College Press; 1973.
75. Case C, Dalley T. Manual de arteterapia. Trad. Venceslau de Carvalho MJ. São Paulo: Martins Fontes; 1992.
76. Ciornai S. Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus; 2004.
77. Edwards D. Art therapy. London: Sage; 2004.
78. Faya MA. A escuta na prática clínica: um olhar sobre a arte-terapia. São Paulo: Editora Senac; 2014.
79. Rubin JA. Introdução à arteterapia: provas da mente, do corpo e do espírito. São Paulo: Summus Editorial; 2016.
80. Philippini A. Grupos em arteterapia: redes criativas para colorir vidas. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2011.
81. Coli J. O que é arte? 2. ed. São Paulo: Brasiliense; 2014.
82. Morais F. Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo; 2018.
83. Lévy P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34; 2010.
84. Merhy EE. Cartografia do trabalho vivo em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.
85. World Health Organization. Sixtieth World Health Assembly, WHA60.29, Health technologies. Geneva: WHO; 2007. Disponível em: <http://www.who.int/health-technology-assessment/about/healthtechnology/en/>. Acesso em: 19 out. 2024.
86. Merhy EE. Saúde: cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec; 2002.
87. Brasil. Ministério da Saúde. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS – PNPIC: atitudes e práticas de cuidado integral à saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpic_2018.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.
88. American Art Therapy Association. American Art Therapy Association.
89. Philippini A. Arteterapia: caminhos da individualização. São Paulo: Wak Editora; 2011.

90. Jung CG. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Petrópolis: Vozes; 2014.
91. Freud S. A interpretação dos sonhos. São Paulo: Companhia das Letras; 2011.
92. Laban R. A dança educativa moderna. 10. ed. São Paulo: Summus; 2021.
93. Campbell J. O herói de mil faces. São Paulo: Pensamento; 2020.
94. Boal A. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2019.
95. Reich W. A função do orgasmo. São Paulo: Martins Fontes; 2013.
96. Lowen A. Bioenergética. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial; 2017.
97. Grotowski J. Em busca de um teatro pobre. São Paulo: Civilização Brasileira; 2007.
98. Spolin V. Jogos teatrais na sala de aula: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva; 2001.
99. Boal A. O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1996.
100. Damasio A. A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas. São Paulo: Companhia das Letras; 2018.
101. Silveira N. Imagens do inconsciente. Rio de Janeiro: Ubu Editora; 2020.
102. Bettelheim B. A psicanálise e a criança. São Paulo: Editora Perspectiva; 1976.
103. Bettelheim B. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Caetano A. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2017.
104. Jung CG, Henderson JL, von Franz ML, Jaffe A, Jacobi J. Man and his symbols. New York: Carl Jung; 1964.
105. Miller KD, Kramer RH. Spawning and early life history of largemouth bass (*Micropterus salmoides*) in Lake Powell. *Am Fish Soc Spec Publ.* 1971;8:73-83.
106. Silveira N. Jung: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1981.
107. Valladares ACA. A arteterapia com criança hospitalizada: uma análise compreensiva de suas produções. 2007. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto; 2007.
108. Ministério da Saúde. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS. 2017.
109. Silva ML. Arteterapia e escrita acadêmica: reorganização dos processos cognitivos. São Paulo: Editora Universitária; 2020.
110. Kraemer MADL. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. *Rev Bras Linguíst Aplic.* 2014;14(4):879-909. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820141041>. Acesso em: 08 ago. 2024.
111. Fiad RS. Letramento acadêmico: questões de epistemologia e práticas pedagógicas. *Rev Bras Educ.* 2011;16(46):49-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100004>. Acesso em: 10 jan. 2024.
112. Amabile TM. How to kill creativity. *Harv Bus Rev.* 1998;76(5):76-87.
113. Lefebvre H. A produção do espaço. São Paulo: Editora SM Brasil; 2006.
114. Durand G. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes; 2019.

115. Norman DA. Design emocional: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia a dia. Trad. Deiró A. Rio de Janeiro: Rocco; 2008.
116. Boadella D. Biossíntese: ciência da vida. São Paulo: Summus; 1997.
117. CAPES. Relatório de acompanhamento da pós-graduação no Brasil. 2020.
118. Rev Bras Pós-Grad. Relatório sobre saúde mental e evasão na pós-graduação. 2021.
119. Von Franz ML. A interpretação dos contos de fadas. 2. ed. São Paulo: Paulus; 1990.
120. Malchiodi CA. The art therapy sourcebook. New York: McGraw-Hill; 2007.
121. Santos C, et al. O impacto da partilha emocional na escrita acadêmica: um estudo em arteterapia. 2020.
122. Estés CP. Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher. São Paulo: Editora Rocco; 1992.
123. Cohen A, Golan A. The meaning of music in the human experience. In: Hallam S, Cross I, Thaut M, eds. The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford: Oxford University Press; 2011. p. 151-162.
124. Moreno JL. Psicodrama. São Paulo: Editora Cultrix; 2014. Brook P. O espaço vazio. Trad. Souza GG. São Paulo: Perspectiva; 2017. Artaud A. O teatro e seu duplo. Trad. Willer C. São Paulo: Martins Fontes; 2022.
125. Brook P. O espaço vazio. Rio de Janeiro: Zahar; 2019.
126. Artaud A. O teatro e seu duplo. São Paulo: Martins Fontes; 2020.
127. Santos BS. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez; 2017.
128. Cokley K, McClain S, Enciso A, Martinez M. An examination of the impact of impostor feelings on the mental health of ethnic minority students. *J Multicult Couns Dev.* 2017;45(2):77-89. DOI: 10.1002/jmcd.12064. Acesso em: 08 abr. 2024.
129. Hutchins HM, Rainbolt H. What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, responses, and outcomes. *J Vocat Behav.* 2019;113:103-118. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.012>. Acesso em: 05 mar. 2024.
130. McNiff S. Art heals: how creativity cures the soul. Boston: Shambhala Publications; 2004.
131. Boal A. Teatro do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2015.
132. Trevisan I. Corpo e emoção: práticas de movimento no cotidiano. Rio de Janeiro: Vozes; 2011.
133. Fernandes C. O corpo e suas linguagens: reflexões sobre movimento e expressão. São Paulo: Summus; 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-
ARTETERAPIA: UMA CLÍNICA POSSÍVEL EM ATENÇÃO AO SOFRIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA?**

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa “ARTETERAPIA: UMA CLÍNICA POSSÍVEL EM ATENÇÃO AO SOFRIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA?” que tem como objetivo: Desenvolver uma clínica de Arteterapia voltada para a ressignificação do sofrimento psíquico relacionado à escrita acadêmica. Você está sendo convidado(a) por ser estudante de graduação e/ou pós-graduação na Instituição de Ensino Superior (IES) da área de saúde em processo de escrita científica.

Caso concorde em participar da pesquisa, você participará de 02(dois) encontros presenciais, 01 (encontro) remoto e 01 (um) encerramento presencial, mediados em Oficinas Arteterapêuticas Temáticas, referente ao tema do projeto. Durante o primeiro encontro será explicado e entregue o desenho do cronograma das Oficinas bem como as práticas arteterapêuticas que serão desenvolvidas ao longo dos encontros que terão duração -cada- de 3h (três horas). Solicito que concorde com a gravação dos encontros (caso haja necessidade), e do registro de imagens (fotografia do material) para posterior transcrição, fundamentação e análise dos dados.

Os riscos dessa pesquisa se referem- ao fato de você poder sentir algum tipo de desconforto, constrangimento ou mobilização psíquica, nesse caso as mediações em uso serão imediatamente interrompidas. Caso os participantes se sintam constrangidos ou mobilizados emocionalmente no decurso deste trabalho, será assegurado o acolhimento pela psicóloga Mônica Daltro, orientadora desse projeto que realizará acolhimento e encaminhamento para serviços de referência. O acolhimento psicológico é uma modalidade de intervenção que visa acolher as demandas no momento da sua urgência a partir de um espaço de escuta aberto às diversidades e pluralidades das demandas subjetivas dos sujeitos pelo período em que os participantes do estudo achem necessário.

Como benefícios as pesquisadoras se comprometem a fornecer uma devolutiva aos participantes que tenham interesse de conhecer os resultados. A devolutiva contemplará apresentação de resultados, orientação e encaminhamento a serviço especializado quando necessário. Os sujeitos participantes, serão beneficiados com a possibilidade de construção de narrativas diversas sobre a experiência de sofrer ou não frente a construção do trabalho final de conclusão de curso, com um suporte da Arteterapia, já comprovada da metodologia de elaboração psíquica. Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados em congressos e revistas científicas e os pesquisadores garantem guardar sigilo em relação à identidade dos participantes. Os autores da pesquisa se responsabilizam em manter os dados coletados, armazenados em meio digital (nuvem) e um HD (externo) guardado na sala da coordenação de Pós-Graduação (no Campus de Brotas da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública) em armário trancado com chave, sob a responsabilidade exclusiva das mesmas, em regime de confidencialidade, por período

CAAE: 3 57484422.3.0000.5544



mínimo de 05 (cinco) anos, sendo destruídos e descartados, após este prazo, Durante o período de guarda, os dados coletados poderão ser revisitados pelas pesquisadoras responsáveis com fins em publicações científicas.

Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade. Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis: Monica Ramos Daltro, pelo telefone (71) 98784-8493 ou e-mail monicadaltro@bahiana.edu.br ou Vãnessa Fragoso, pelo telefone (71) 98834-4463 ou e-mail vanessaanjos.pos@bahiana.edu.br, ambas da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Em caso de dúvida quanto aos seus direitos ou denúncia, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - Av. Dom João VI, nº274, Brotas, Salvador-BA, CEP:40.285-001, TEL: (71) 21011921/ (71) 98383-7127. Caso haja algum dano ou despesa decorrente do desenvolvimento desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, como indenização ou ressarcimento. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012. Garantimos ao participante uma via deste documento, assinada pelos responsáveis da equipe.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você deverá assinar se concorda em participar da pesquisa.

Eu _____, RG _____ declaro que, após convenientemente esclarecido (a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa. Salvador, _____ de _____ de 2022-23.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Discente – Orientando

Assinatura do Prof. Pesquisador - Orientador

CAAE: 3 57484422.3.0000.5544

APÊNDICE B - CLÍNICA ARTETERAPEUTICA EM ATENÇÃO AO SOFRIMENTO
COM A ESCRITA ACADÊMICA

Data: ___/___/2022-23

ARTETERAPIA TEMÁTICA: NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA!

Todas as perguntas desta autoavaliação referem-se a sua relação com os saberes e sentimentos da sua escrita acadêmica.

1. VOCÊ PARTICIPOU DA SESSÃO ____ DIA ____ . ____ .2022-23
(____) SIM (____) NÃO
2. CASO SIM, AS REFLEXÕES DO ENCONTRO CONVOCARAM ALGUMA MUDANÇA NA PERCEPÇÃO DA SUA ESCRITA? SE DESEJAR FALE SOBRE!
3. SOBRE O ENCONTRO DE HOJE, QUAIS REFLEXÕES - AS VIVÊNCIAS COM (CORPO, MÚSICA, MODELAGEM, ESCULTURA, DANÇA, IMAGENS, TINTA, GRUPO DIALOGAL...) - TE DESPERTARAM?
4. QUAL DAS MEDIAÇÕES DE HOJE VOCÊ SE SENTIU MAIS ENVOLVIDO?
5. TE MOVEU PARA ALGUMA PERCEPÇÃO DIFERENTE SOBRE A SUA ESCRITA?

Conteúdo do QR Code visualizado em cada Oficina

ANEXOS

ANEXO 1 – ARTIGO ACEITE PARA PUBLICAÇÃO

25/10/2024, 20:04

(169 não lidos): vanessafragoso@yahoo.com.br: Yahoo Mail

PÁGINA INICIAL MAIL NOTÍCIAS FINANÇAS ESPORTES CELEBRIDADES VIDA E ESTILO **Boa Noite!** Ativo do **MAILS!** Mail sem anúncios

CINTIA SANTOS TOLOS... Adicionar palavras- Avançado

CINTIA SANTOS Re: [Ponto-e-Vírgula]

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spar

Entrada 169 Não lidos Favoritos Rascunhos 31 Enviados Mais Visualizações Mostrar Pastas Mostrar

[Ponto-e-Vírgula] Decisão do Editor 2 Yahoo/Enviados

CINTIA SANTOS TOLOSA BIANCHI
cintiatolosa1@gmail.com
+ Adicionar aos contatos

CINTIA SANTOS TOLOSA BIANCHI
seg., 14 de out. às 16:55

De: cintiatolosa1@gmail.com
Para: VANESSA DOS ANJOS

VANESSA DOS ANJOS:

A edição de texto da sua submissão, "ITINERÂNCIAS SOBRE A NOSSA RELAÇÃO COM A ESCRITA: RELATOS E EXPERIÊNCIAS," está completa. Agora ela está sendo enviada para editoração.

URL da submissão:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/authorDashboard/submission/68368>

Puc - SP

Vanessa Fragoso
seg., 14 de out. às 17:17

De: vanessafragoso@yahoo.com.br
Para: CINTIA SANTOS TOLOSA BIANCHI

cientel

Sou Grata,
Vanessa Fragoso

Psicóloga. CRP/06-193567 | Arteterapeuta | Pedagoga
Doutorado em Medicina e Saúde Humana- Linha Pesquisa Saúde Mental /Neurociência
Mestre em Tecnologia e em Educação e Redes Sociais/Tecnol. Inteligência e Leve-Dura
Empreend. nas Interfaces: Aprendizagem Criativa, Saúde e Educação
Especialista em T&D) Aprendizagem Organizacional
Orientadora Sociopedagógica Ad-hoc - PROAP. Escola Administração - UFBA
Docente TCC em Adm Pública UFBA
Docente em Pós-Graduação: Saúde e Educação
São Paulo/SP - Contato: (11) 94793-2711
Endereço CV Lattes: lattes.cnpq.br/0735288007250867
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-0003-2538-7283>

ANEXO 2 – ARTIGO PUBLICADO

..... **Artigo**

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023134e68368>

**ITINERÂNCIAS SOBRE A NOSSA RELAÇÃO COM A ESCRITA:
RELATOS E EXPERIÊNCIAS**

Vanessa Fragoso¹

Mônica Daltro²

RESUMO

Este artigo, resultado de observações realizadas no contexto de uma pesquisa itinerante, explora a escrita como um processo transformador e sensorial, comparando-a ao trabalho do oleiro que molda o barro. A partir de uma experiência vivida em olarias, a reflexão se expande para mostrar como a escrita, assim como o artesanato, envolve os sentidos e a criatividade, conectando o passado ao presente. Ao estabelecer paralelos com figuras como Anne Frank, cujo diário se tornou um símbolo de resistência, e Vincent Van Gogh, que usava as cartas como forma de expressar suas emoções mais profundas, o texto discute o papel da escrita na construção de legados culturais e afetivos. Autores como Paulo Freire e Merleau-Ponty ajudam a fundamentar a visão da escrita como uma prática de expressão que vai além do registro histórico, sendo uma maneira de moldar ideias, sentimentos e narrativas. A mensagem final destaca o impacto duradouro da escrita, que, assim como as obras de arte e as criações manuais, transcende o tempo e transforma tanto o escritor quanto o leitor, deixando um legado que ecoa para as futuras gerações.

Palavras-chave: Escrita; Processo Sensorial; Criatividade; Legado Cultural; Transformação.

ABSTRACT

This article, based on observations from an itinerant research project, explores writing as a transformative and sensory process, drawing parallels with the work of a potter shaping clay. Through an experience in pottery workshops, the reflection expands to illustrate how writing, like craftsmanship, engages the senses and creativity, bridging past and present. By establishing connections with figures like Anne Frank, whose diary symbolizes resilience, and Vincent Van Gogh, who expressed his deepest emotions through letters, the text discusses the role of writing in building cultural and emotional legacies. Grounded in authors such as Paulo Freire and Merleau-Ponty, the article presents writing as an expressive practice that transcends historical records, molding ideas, emotions, and narratives. The final message emphasizes the enduring impact of writing, which, like art

¹ Psicóloga|Pedagoga| Doutorado em Medicina e Saúde Humana- Linha Pesquisa Saúde Mental /Neurociência| Mestre em Tecnologias em Educação e Redes Sociais/Tecnologias de Inteligência e Leve-Dura | Orientadora Sociopedagógica Ad-hoc - PROAP. Escola Administração – UFBA |Docente TCC em Adm. Pública UFBA | Docente em Pós-Graduação: Saúde e Educação | São Paulo/SP - Contato: (11) 94793-2711 | Lattes: lattes.cnpq.br/0735288007250867 | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2538-7283>

² Mônica Daltro. Psicóloga/ Professora Titular Curso Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde Humana. Coordenadora do Mestrado Profissional Psicologia e Intervenções em Saúde. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Editora Científica da Revista Psicologia Diversidade e Saúde. monicadaltro@gmail.com - Tel. 55(71) 987848493
<http://lattes.cnpq.br/8275952865057393> /<https://orcid.org/0000-0002-5579-0914>

..... Artigo

and handcrafted works, transcends time, transforming both the writer and the reader while leaving a legacy that resonates with future generations.

Keywords: Writing; Sensory Process; Creativity; Cultural Legacy; Transformation.

RESUMEN

Este artículo, basado en observaciones realizadas en el contexto de una investigación itinerante, explora la escritura como un proceso transformador y sensorial, estableciendo paralelismos con el trabajo del alfarero que moldea el barro. A partir de una experiencia en talleres de alfarería, la reflexión se amplía para ilustrar cómo la escritura, al igual que la artesanía, involucra los sentidos y la creatividad, conectando el pasado con el presente. Al establecer conexiones con figuras como Ana Frank, cuyo diario simboliza la resiliencia, y Vincent Van Gogh, quien expresó sus emociones más profundas a través de cartas, el texto analiza el papel de la escritura en la construcción de legados culturales y afectivos. Basado en autores como Paulo Freire y Merleau-Ponty, el artículo presenta la escritura como una práctica expresiva que trasciende los registros históricos, moldeando ideas, emociones y narrativas. El mensaje final destaca el impacto duradero de la escritura, que, al igual que el arte y las obras artesanales, trasciende el tiempo, transformando tanto al escritor como al lector, dejando un legado que resuena en las generaciones futuras.

Palabras clave: Escritura; Proceso Sensorial; Creatividad; Legado Cultural; Transformación.

INTRODUÇÃO

A forja das palavras é escrever como ato criativo e duradouro. Imagine o ato de escrever como um artesão moldando palavras, tal qual um Oleiro transforma a argila em formas únicas. É a partir da sensibilidade desta experiência sensorial que este artigo se desenvolve em torno de três *Relatos* que oferecem visões instigantes sobre a nossa relação com a escrita, trazendo à baila as nuances e deslocamentos que ela provoca.

No *Relato I*, por exemplo, estabeleço uma analogia poética entre o ato de escrever e o trabalho do Oleiro, que com suas mãos molda a argila, da mesma forma que o escritor dá forma a ideias, sentimentos e experiências por meio das palavras.

Nos *Relatos II e III*, inspirada por minhas visitas aos museus de Van Gogh e Anne Frank, compartilho reflexões sobre os significados que esses autores atribuíram à escrita ao longo de suas trajetórias de vida. Convido vocês a mergulharem nesses *Relatos*, cada um oferecendo uma visão única, mas todos convergindo nos temas de Arte, História e Criatividade. Esses relatos examinam a escrita sob diferentes óticas: o "Porquê", o "Como" e os "Efeitos" de escrever. As referências ao diário de Anne Frank e às cartas de Vincent van Gogh nos levam a questionar e refletir sobre a necessidade profunda de escrever e o legado que deixamos por meio das palavras.

Revista Ponto-e-Vírgula, São Paulo, V.2 n34e68368

e-ISSN: 1982-4807

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PUC-SP

<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula>

..... Artigo

RELATO I: A MATÉRIA PRIMA DAS OLARIAS E OS ARTEFATOS DA ESCRITA

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertence. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.
Walter Benjamin

Começo com uma confissão inesperada! Nunca, nem nos meus devaneios mais ousados, imaginei que este artigo surgiria de uma conexão tão improvável: a escrita e o ofício das olarias. Quando me sentei para organizar meus rascunhos, rabiscando ideias soltas no papel, meus olhos foram atraídos por uma *Sereia* de barro pendurada na parede, me observando silenciosamente. E foi nesse instante que algo inesperado aconteceu: percebi que minhas ideias, ainda sem forma, eram como o barro bruto. A escrita, então, tomou-se o ato de moldar essas ideias, assim como o oleiro transforma a argila em algo único. É nesse processo de dar vida às palavras que, juntos, começamos a criar algo que antes só existia no plano do imaginário.

Observando a *Sereia* de barro, meus pensamentos voltavam às visitas que fiz às olarias de Maragogipinho, uma comunidade localizada no município de Aratuípe, a cerca de 80 km de Salvador, no Recôncavo Baiano. Ali, os artesãos transformam a argila em peças que carregam o peso da história e a habilidade ancestral. Como disse Paul Ricœur: *A memória é o que nos liga ao passado, não como algo estático, mas como um movimento vivo de interpretação*. Assim como os cerca de 150 Oleiros de Maragogipinho moldam a argila com suas mãos, criando cerâmicas que são verdadeiros testemunhos culturais, o processo de escrever também é uma arte de modelagem. Nós, quando nos propusemos a escrever, lançamo-nos à serviço da matéria-prima das palavras, moldando-as para dar forma ao pensamento, conectando o presente ao passado em uma contínua criação de significados, perpetuando saberes e fazeres ao longo do tempo.

Essa lembrança me transportou para cenas em que o olhar atento do Oleiro se inclina sobre a roda giratória, criando uma coreografia precisa com as mãos. O "torno" - uma máquina que gira continuamente enquanto ele trabalha - é essencial para dar forma à argila. À medida que o torno se movimenta, o Oleiro vai unedecendo a massa com

..... Artigo

cuidado, garantindo que ela não seque. Cada gesto é cronometrado pela sua intuição, conferindo ao processo a fluidez e a delicadeza necessárias para transformar a argila bruta em arte. Mãos que, em movimentos circulares, alisam o barro e esculpem as cerâmicas com uma precisão quase hipnótica.

Não pude deixar de associar essa cena à nossa própria relação com a escrita, que também pode ser trabalhada manualmente ou de forma digital, como se moldássemos palavras da mesma forma que o Oleiro molda a argila. Lembro da intensa quentura do forno onde as peças ganham vida, e do fascínio que senti ao observar os dedos firmemente mergulhando e moldando o barro, sentindo sua textura mudar a cada toque.

Cada peça finalizada, decorada com rendas, flores e arabescos brancos, era uma obra-prima por si só. Naquele lugar, havia um cenário: uma trama viva que convocava sentidos, cores terrosas, o som suave das mãos modelando o barro, e o perfume das peças recém-criadas na vitrine do nosso curioso olhar que passeava no ambiente que respirava história e arte. As artesãs, com gestos cuidadosos e precisos, decoravam as cerâmicas como quem escreve poesia em cada traço.

Havia também muitas crianças, com olhos brilhantes, que puxavam os visitantes pelas mãos, guiando-os com entusiasmo por um universo de criação. Os Oleiros santeiros, mestres em transformar a matéria em simbologia sagrada, traziam esculturas, carregadas de uma ancestralidade. Até a refeição no restaurante à beira do rio, integrava a jornada de maneira fluida, quase mágica. Não era apenas um lugar que se visitava; era uma experiência que envolvia, que tocava fundo, despertando a conexão entre o presente e o passado, entre o humano e o material.

De fato, uma atmosfera de imersão que se aproxima da noção de "engajamento sensorial" dita em Merleau-Ponty (2004), ao destacar como o ambiente, por meio de interações corporais e perceptivas, desperta uma compreensão enraizada da cultura e das tradições, criando uma experiência que transcende a observação visual. Muito próximo a isto, Paulo Freire (1996) nos lembra que o ato de escrever é um processo de criação e recriação, um exercício que transforma tanto o sujeito quanto o mundo ao seu redor. Assim como nas Olarias, onde o Oleiro molda o barro bruto, o escritor molda suas palavras e pensamentos, conectando passado, presente e futuro através de uma obra que transcende o tempo e o espaço.

..... Artigo

É pelo caminho desta lembrança, que sigo tecendo reflexões sobre "o jeito de fazer" em nossa relação com a escrita e o "modo de fazer" no manejo do artesão, reconhecendo que ambos trabalham com diferentes linguagens e matéria-prima. Oleiro molda a argila, nós moldamos as palavras e eis que, aí está a linguagem, em seu sentido mais amplo, enquanto um sistema de comunicação essencial à atividade social humana. Nesta perspectiva Bronckart (1999) aponta que ela se manifesta em diversas formas de interação, como signos: olhares, gestos, expressões faciais, cores, luzes, ruídos, imagens fixas (desenhos, pinturas, fotos), imagens em movimento (filmes), língua falada e língua escrita.

Da mesma forma, Vygotsky (1998) reforça que a linguagem é uma ferramenta mediadora do pensamento e da cultura, sendo fundamental para a construção de significado nas nossas interações e criações. Tanto o artesão quanto o escritor trabalham com esses recursos, transformando matérias brutas — seja a argila ou as palavras — em expressões carregadas de significado e criatividade.

É flexível, adaptável e, nos dá espaço para criar. Os artesãos, com suas mãos hábeis e olhares atentos, fazem da linguagem artística sua forma de comunicação, enquanto os escritores esculpem suas ideias através das palavras. Ambos, contudo, compartilham um destino comum: a magia de transformar a matéria-prima em algo repleto de significado. Se a matéria-prima é o alicerce essencial para qualquer criação, os oleiros, como guardiões de um saber ancestral, tomam para si o barro e a argila, moldando-os em formas que transcendem o tempo. Cada peça nasce do toque cuidadoso, do movimento compassado, como se o barro contasse segredos antigos e, em resposta, fosse transformado em arte.

Da mesma maneira, quem escreve se lança na tarefa de "moldar" o texto, fazendo das palavras a sua argila. É a partir de conhecimentos, leituras, sabedorias e, acima de tudo, da criatividade, que o escritor dá forma aos pensamentos. Como sugere Barthes (1984), o escritor é alguém que se encontra "entre o desejo de escrever e a necessidade de comunicar", moldando o texto em meio às tensões da linguagem. Nesse mesmo caminho, Bakhtin (1981) afirma que "a palavra é sempre metade de alguém", ou seja, a escrita é um processo dialógico, onde a criatividade do autor interage com a cultura, as

..... Artigo

vozes e as histórias que o circundam. Assim, o escritor, tal como o oleiro, cria algo único a cada frase, revelando, em cada linha, um universo que emerge das mãos e do coração.

Escritor e Artesão, abraçam o “como” fazer do seu trabalho através das mãos que, revelam para fora, a arte que existe no âmago de cada um. Ambos, para dar “corpo” ao seu trabalho, moldam através: da criatividade, dos seus saberes, intervenção do seu repertório de vida. Se moldar o barro ou escrever um texto, ambos querem comunicar ideias, expressar emoções e desejos.

Em seu ofício, o artesão, pode usar técnicas de modelar à mão, dispondo métodos rudimentares e complexos. Os ceramistas usam mãos que amassam, mexem, batem e moldam bolas de argila, até que chegue na forma desejada: o trabalho final, concluído. Na relação de escrever também usamos técnicas para dizer algo, que aqui, nos referimos ao texto. Um outro jeito do seu fazer é pelo uso de uma máquina giratória, o “Torno de Cerâmica”, que pode ser manual ou elétrico.

Os ceramistas - entre si - dispõem de técnicas e métodos similares que, facilitam a criação das formas e, o seu talho mais preciso para o que pretendem esculpir, mas, entre um oleiro e outro, as peças nunca serão iguais. Cada ceramista trará de si, o seu estilo próprio de criar, a sua originalidade e na riqueza de detalhes. Michaelis (2022) pontua que escrever requer habilidade, arte, maneira pessoal, técnica, método individual de expressão, estilo.

Assim vale, também, para os que escrevem, pois, na relação de elaborar a escrita, técnicas e métodos dependerão de quem usa e, quem usa, trará da sua subjetividade a sua assinatura, a sua estética de fazer a escrita, o seu estilo. Em nossa relação, no ato de elaboração da escrita, lançamos o uso de métodos e técnicas que, a depender da natureza do texto: jornalístico, tese, relatório, diário, escrita médica, petição etc. indicará um caminho. Contudo, é no conhecimento sobre o tema abordado, no repertório de palavras, na imaginação e criatividade, nas influências das muitas experiências de vida, de quem escreve, que floresce o seu estilo particular, suas peculiaridades para assinar o texto “moldado”.

Evocar as lembranças de quando visitei as Olarias, me remeteu à conversa com o “Zé das Mandalas”. Ele adorava fazer Mandalas, elas eram o seu estilo, a sua especialidade e, não lhe faltavam encomendas. Um fato curioso foi quando ele mencionou

..... Artigo

que ter muitas encomendas não era tão bom, mesmo que garantisse o lucro. Dizia sentir prazer, quando moldava as Mandalas guiado pelas suas ideias, sua criatividade, sem ter compromisso com os detalhes da encomenda.

Em outras palavras, não tinha que seguir um rigor e, enquanto ia girando o torno, usava a sua imaginação para adornar e chegar até um resultado que lhe agradasse, que o fizesse sentir satisfeito. Quando fazemos algo a serviço da nossa liberdade criativa, parece que nos sentimos com mais autonomia para protagonizar nossas habilidades. Assim como a liberdade criativa para manipular a massa, ainda que a linguagem escrita reporte a regras: gramaticais, signos e símbolos, memorização etc., quando lidamos com um tema do nosso desejo, um assunto do nosso querer, parece que damos mais espaço, liberdade, para escrever e a nossa relação com a escrita flui.

Por traz do ato de escrever está a nossa intenção, portanto, está cheio “da gente”, está repleto de subjetividade, dos nossos pensamentos e do que sentimentos. Saber regras e técnicas não garante a habilidade de desempenhá-las de maneira fluente e exitosa. A escrita é, para nós, e não, contra nós!

RELATO II: AS CARTAS DE VAN GOGH – EMOÇÃO, ARTE E A ESCRITA COMO LEGADO

Todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar em pé.
Philippe Lejeune

Diferentes pontos de vista habitam o olhar de pluralidade cultural sobre a importância e a função da escrita. Engendram reflexões sobre a sua função na vida cotidiana e, despertam interesse de: psicólogos, historiadores, filósofos, médicos, artistas entre tantos outros pesquisadores das mais diversas áreas.

Em março de 2023, eu me aventurei em uma breve incursão – por interesse pessoal - no desejo de estar em algum lugar onde eu pudesse interagir com diferentes linguagens do universo artístico. Fui para Amsterdam e durante 20 dias, visitei Museus e, aproximei-me das mais diversas manifestações e linguagens das Artes – verbais e não verbais - espalhadas pelo espaço urbano. Esta imersão, não fazia parte do meu roteiro oficial, enquanto pesquisadora de um doutorado, mas a minha itinerância, em cada lugar

..... Artigo

que pude visitar e interagir, não se separava da pergunta: *Será que eu vou encontrar aqui alguma coisa relacionada à escrita?*

Eis que, durante a visita ao Museu de Van Gogh, fui tomada pelo sentimento de surpresa ao saber que Van Gogh (1853-1890) foi um forte adepto da escrita, usando cartas. Aqui vale ressaltar que, cartas, naquela época, eram o principal meio de comunicação à distância.

Que este artista Holandês, notado mundialmente pela sua produtividade artística, e por ser uma das figuras mais influentes na história da Arte, eu já sabia. Mas, que na sua história de vida, a escrita de cartas se fez protagonista e tomou o sentido da sua necessidade de se comunicar para se relacionar, me impactou. Fez-me refletir sobre a grandeza de tudo que estava ali. Sobre o “PORQUE” precisamos escrever, e sobre a importância de tomarmos a escrita para e, na nossa construção histórico-vivencial.

Enquanto eu caminhava por cada cenário da exposição sobre a linha do tempo que descrevia momentos marcantes da história de vida de Van Gogh, eu era guiada por um áudio instrucional que em todas as explicações, não dissociavam as cartas que Van Gogh enviava para seu irmão Théo, das explicações de cada obra de Arte que ele compôs, exatamente porque eram nas cartas que residiam as suas intenções à obra criada.

Percorri cada etapa da exposição, curiosa por saber o que eles escreviam. As cartas tinham textos que, por si só, constituíam obras de arte, ao passo em que também eram poéticos e filosóficos. Desenhavam sua história – mediada pela escrita - onde, nesta relação de convivência e comunicação entre o “eu” e o outro e abarcavam: afetos, contados no relato dos seus sacrifícios emocionais e da luta constante pela vida; sobre descobertas, quando registravam o que aprenderam para aprofundar as técnicas da sua arte; sobre as muitas informações que eles adquiriram quando mencionam um ao outro os conteúdos literários que liam fazendo brotar ideias em sua mente.

Cada detalhe da exposição reportava, a trechos específicos das cartas que referiam muitas informações sobre os ensaios temáticos das suas obras, a análises que faziam sobre o que pintavam, e os mais curiosos registros autorais. Reuniam um tipo de conhecimento, através de muitas informações sobre as experimentações com texturas de tinta, particularidade das técnicas e, os efeitos da mistura das tintas, uma predileção pelo amarelo.

..... Artigo

Foram inúmeras cartas trocadas, ao longo da sua vida adulta - período de 1888 a 1890 – revelando a carinhosa e confidente relação entre irmãos. Contavam sobre o dia a dia deles, o que pensavam sobre a vida, a pintura e, expunham seus pensamentos, medos, alegrias e relatos que pontuavam sobre a percepção que eles tinham sobre a sociedade da época. Falavam das particularidades de cada tela em que estavam trabalhando. Em algumas cartas era possível ver alguns rascunhos.

Em suma, os conteúdos destas trocas entre Théodore e Van Gogh - mesmo sendo correspondências pessoais – tomaram valor de documento considerando os testemunhos que faziam menção a fatos da época e à partilha de informações tomadas como referência na sistematização e elaboração de conhecimentos sobre conceitos e técnicas importantes. Bacceg (2002) nos diz que um documento se constitui de conhecimentos que ali estão registrados, com informações de caráter decisivo. A escrita destas cartas, tomou relevância acadêmica, social e cultural ao passo em que apresentaram caminhos que sugeriram à informação biográfica sobre vida e obra do pintor.

Uma outra coisa que me chamou a atenção, foi a textura do papel. Não era possível pegar, eles estavam expostos em uma caixa de vidro, mas era possível observar as folhas amareladas (não sei dizer se é o efeito do tempo), de gramatura mais encorpada, daqueles que quando a gente abre, faz um barulho mais grave. Arriscaria dizer que a aparência é próxima do tecido de algodão cru. Também foi inevitável não fazer comparações entre os nossos recursos atuais para comunicação, do mais moderno ao menos sofisticado.

Ainda que, atualmente, tenhamos recursos mais práticos, que garantem agilidade para nos comunicarmos, eu confesso que, enquanto eu lia as imagens dos trechos das cartas atribui um certo charme e elegância. Havia um certo romantismo, pois, em muitas era possível notar confissões de amor e do seu estado de espírito entre irmãos quando declaravam sua lealdade.

À medida que eu ia interagindo, mais e mais perguntas me inquietavam. Era muita coisa para ver, afinal em todo o planeta, era exatamente aquele Museu que abrigava a maior coleção de obras do artista. São conteúdos tomados a partir das mais de 700 cartas (para o irmão, esposa, amigos e muitos membros da família). Muitas vinham anexadas

..... Artigo

com ilustrações, e esboços de suas pinturas. Todas trazem informações e episódios que versam sobre temas que merecem ser aprofundados.

Já no final da minha visita, fui tomada pelos efeitos que aquela experiência, tão única, me causou, a citar: grandes emoções e lampejos criativos. Então, eu começo a me perguntar de que maneira aquelas cartas impactaram para prosperar o seu legado. Primeiro, é preciso reconhecer o quanto as cartas deste icônico pintor são capazes de conquistar aos apreciadores das artes por trazerem nelas, ilustrações inéditas e informações muito peculiares. Dizem: da sua felicidade criativa, das suas angústias, dos seus ideais religiosos, das experiências emocionais e suas convicções filosóficas. Toda aquela vasta coleção de notas escritas apresentava fatos da sua vida que indicam a construção da progressão de sua carreira.

Em meio aos meus solilóquios, reflito sobre como o conhecimento de uma sociedade só pode perdurar e ser compartilhado se for registrado. Seja em um livro, carta, imagem, fotografia, áudio ou música, o ato de documentar é essencial para preservar o saber. Como bem coloca Le Coadic (2004), "o objetivo da informação é o conhecimento que comporta um sentido, um significado a ser transmitido". Nesse sentido, as cartas, documentos ou registros não são apenas relatos, mas verdadeiros veículos de estudo e pesquisa.

Eles mobilizam emoções, inspiram descobertas e, à medida que são explorados, seu valor e efeito se expandem. O que o autor conta sobre suas experiências — o que viveu, sentiu, e como isso o tocou — é, em última instância, um espelho do que também nos acontece, do que nos toca, revelando o poder da escrita como uma constante de comunicação entre a experiência pessoal e o saber coletivo, colaborando assim para o avanço da ciência e do conhecimento.

Assim como o oleiro transforma a argila bruta em uma obra de arte que carrega em si a memória e a cultura de seu povo, o ato de escrever também molda o conhecimento bruto da experiência humana em algo perene, capaz de atravessar gerações. Cada palavra, cada frase, é um movimento preciso das mãos do escritor, como se ele esculpisse, letra por letra, o testemunho de sua vivência. O barro nas mãos do oleiro ganha forma e significado; o texto, nas mãos do escritor, adquire profundidade e sentido.

..... Artigo

RELATO III: O DIÁRIO DE ANNE FRANK – A ESCRITA COMO TESTEMUNHO E RESISTÊNCIA

Sábado, 20 de junho de 1942 - "O papel tem mais paciência do que as pessoas." Pensei nesse ditado num daqueles dias em que me sentia meio deprimida e estava em casa, sentada, com o queixo apoiado nas mãos, chateada e inquieta, pensando se deveria ficar ou sair. No fim, fiquei onde estava, matutando. É, o papel tem mais paciência, e como não estou planejando deixar ninguém mais ler este caderno de capa dura que costumamos chamar de diário, a menos que algum dia encontre um verdadeiro amigo, isso provavelmente não vai fazer a menor diferença. Agora voltei ao ponto que me levou a escrever um diário: não tenho um amigo. [...]. (Frank, 1942, p. 19)

Quando escrevemos, tomamos a escrita como uma linguagem que vai além das palavras; ela se torna uma ferramenta cultural complexa, como bem descreve Vygotsky (2000). Escrever nos permite não apenas registrar, mas também lembrar e reinterpretar nossas experiências, emoções, fantasias, e acontecimentos, oferecendo múltiplas camadas de significado à nossa realidade pessoal, social, cultural, política e científica (Pérez; García, 2001).

É com base nessas reflexões que quero explorar a profundidade do ato de escrever, seus efeitos e sua importância, a partir da visita que fiz ao Museu "Casa de Anne Frank" em Amsterdã, durante minha imersão artística em 2023. Anne Frank, uma adolescente alemã, filha de Otto e Edith Frank, era parte de uma família judaica de Frankfurt. Em seu 13º aniversário, recebeu de seu pai um presente especial: um diário. Foi nele que Anne registrou suas percepções sobre a guerra e o mundo ao seu redor, enquanto sua família, refugiada na Holanda, se escondia dos horrores e perseguições nazistas. Cada página escrita por Anne não apenas capturava o desespero e a esperança em meio ao caos, mas transformava o ato de escrever em um gesto de resistência e sobrevivência.

O museu se instala na casa onde Annelies Marie Frank morou com a família, o que nos confere maior facilidade para associarmos os fatos, o ambiente, os objetos entre tantas outras coisas que ela registra no diário a citar: o anexo secreto, a sua escrivaninha e outros. Uma exposição em que: fotos, citações do diário e, recursos audiovisuais roteirizados, contam a história de como foi a vida da menina judia que escreveu um diário relatando a sua vida cotidiana e nos deixando pistas como:

..... Artigo

Sábado, 20 de junho de 1942 - Fiquei alguns dias sem escrever porque queria, antes de tudo, pensar sobre meu diário. Ter um diário é uma experiência realmente estranha para uma pessoa como eu. Não somente porque nunca escrevi nada antes, mas também porque acho que mais tarde ninguém se interessará, nem mesmo eu, pelos pensamentos de uma garota de 13 anos. Bom, não faz mal. Tenho vontade de escrever e uma necessidade ainda maior de desabafar tudo o que está preso em meu peito.” - (Frank, 1942, p. 18)

Não posso deixar de mencionar que, estar ali, naquela imersão, ascendeu o meu olhar sobre o quanto daquela relação com a escrita se fez efeito terapêutica para Anne. Ela, interagiu com a escrita – escreveu um diário - na crise, na guerra, escondida em um lugar com péssimas condições de habitação. Mantê-lo nesta adversidade, foi uma atividade discreta, longe do olhar de outrem. Cada informação que eu acessava no Memorial de Anne, me fez refletir que foi através do refúgio ao seu diário, que ela não se perdeu de si: “11 de Abril de 1944 - Se ao menos eu pudesse ser eu mesma, ficaria satisfeita.” - (Frank, 1944, p. 292)

Aproximar-me do testemunho de Anne foi como mergulhar na essência do que a escrita pode (re)significar para a nossa existência e perceber os efeitos e deslocamentos que essa relação nos proporciona. O diário de Anne não foi apenas um repositório de pensamentos, mas uma ferramenta de sobrevivência emocional em meio ao horror de um sistema de perseguição nazista. Escrever, para ela tomou um lugar de refúgio, um jeito de aliviar o peso da ansiedade, lidar com o estresse e, talvez, encontrar algum conforto em si, no meio do caos.

Damião e Sacristán (2005), sugerem que a escrita permite ao sujeito se reposicionar em sua própria experiência, favorecendo a construção de sentidos e abrindo espaço para a reflexão crítica sobre si e a sua relação com o mundo. Nessa mesma direção, Barthes (1984) convoca refletir sobre, ser o texto, um tecido de significados que se constrói e reconstrói a cada leitura. Sem ser tendenciosa, a escrita de Anne, então, não foi apenas uma válvula de escape emocional, mas também um modo de transformar suas experiências em algo maior, de partilhar suas dores e esperanças com o mundo.

Além disso, a escrita pode ser compreendida como um campo de experiência, como ressalta Larrosa (2002), quando afirma que “a experiência não é o que nos acontece, mas o que fazemos com o que nos acontece”. Ao escrever, Anne não apenas relatava os eventos externos de sua vida, mas ressignificava sua própria vivência, construindo um espaço íntimo de resistência e humanidade.

Revista Ponto-e-Vírgula, São Paulo, V.2 n34e68368
e-ISSN: 1982-4807
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PUC-SP
<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula>

..... Artigo

Não é difícil imaginar que, ao preencher aquelas páginas com suas palavras, Anne tenha experimentado momentos de alívio, ainda que cercada por tanto desalento. Sua escrita, permeada de medo e angústia, também revela uma esperança latente por dias melhores, um ideal de liberdade e sonhos que nunca cessaram, mesmo nas circunstâncias mais cruéis. O que ela via e sentia, confiado ao diário, divide a atenção entre um relato de guerra, uma confissão íntima de sua humanidade e um convite à emoção.

Transcende o tempo, carregando em si não apenas a força de um registro histórico, mas também um poderoso legado cultural e afetivo, lembrando-nos do impacto transformador que o ato de escrever pode ter, tanto para quem escreve quanto para quem lê. Como nos aponta Larrosa (2002), "a experiência se dá quando aquilo que nos acontece nos toca e nos transforma". A escrita de Anne Frank não só registra o que aconteceu, mas traduz a profundidade de suas vivências e a maneira como ela foi tocada e transformada pelos eventos ao seu redor, fazendo com que seu diário seja muito mais do que uma narrativa de guerra, mas uma testemunha viva de sua experiência.

Assim como as cartas de Van Gogh, o Diário de Anne Frank assume a importância de um documento histórico, pois fornece um testemunho vivo das atrocidades sofridas pelos judeus sob o regime nazista. Mais do que um relato pessoal, o diário oferece evidências detalhadas sobre as dificuldades enfrentadas durante a Segunda Guerra Mundial, revelando a brutalidade da opressão, a aniquilação de milhares de vítimas e os conflitos cotidianos vividos em segredo.

A riqueza dos pensamentos compartilhados por Anne tornou seu diário uma fonte de estudo essencial para diversas áreas do conhecimento. Seu nome e suas palavras são amplamente citados em campos como educação, literatura, linguística, ensino de leitura e produção de textos, psicologia, história, sociologia e antropologia. O diário, assim, transcende sua função pessoal, ganhando relevância universal como um documento que ilumina múltiplas perspectivas e enriquece diversas abordagens acadêmicas e científicas.

Um texto que a todo instante, nos inclina perceber que, a relação com a escrita precede um deslocamento subjetivo de quem escreve, a percepção de ser um autor. Precede habilidades socioemocionais como: autonomia, protagonismo e criatividade. Escrevemos para chegar a alguém, para nos fazer ouvir, para narrar o que vivemos ao outro, não mais "eu" (Meira, 2016). Talvez nos perguntemos: Será que Anne sabia disso,

..... Artigo

de toda essa intenção sistemática, da compreensão de todos esses conceitos e teorias sobre o ato de escrever?

Ao unir a leitura da obra de Anne Frank à vivência no Museu, sinto-me atravessada pela força da escrita e seu poder transformador. O registro de fatos, fotos e citações não apenas nos transporta para os eventos, mas nos leva de volta a nós mesmos, ao outro e ao mundo. A escrita surge como um gesto que eterniza histórias, preserva memórias e tece pontes que atravessam tempos, conectam espaços e unem almas. Entre os papéis do diário, o pai de Anne encontrou anotações em que ela expressava o desejo de ser escritora ou jornalista, com a intenção de publicar as histórias que vivia naquele anexo secreto. Hoje, ela é uma autora póstuma, uma das mais lidas no mundo, e suas palavras continuam a ecoar através das gerações.

Assim como Anne, carregamos dentro de nós uma potência capaz de transformar nossas vivências em algo extraordinário. O que nos atravessa, o que sentimos e experienciamos, pode ser moldado e compartilhado, tal como ela fez, independentemente das circunstâncias. Todos nós, em nossa singularidade, somos capazes de escrever e criar histórias que, com o mesmo poder de suas palavras, podem inspirar, curar, ou mesmo mudar o mundo. O que Anne conseguiu com sua escrita prova que, mesmo diante das adversidades, temos dentro de nós o potencial de eternizar nossas experiências e deixar um legado que ressoe nas gerações futuras.

O Diário de Anne Frank se tornou um documento essencial ao humanizar as vítimas do Holocausto, dando rosto e voz a pessoas reais, com sonhos, esperanças e medos. Sua escrita nos oferece um ganho inestimável de consciência histórica, mantendo viva a memória e ajudando a alertar gerações sobre os perigos do ódio, da intolerância e da discriminação. Nas entrelinhas, emergem mensagens de amor e esperança, mesmo em meio à adversidade, revelando o quanto a escrita pode ser uma âncora em tempos de escuridão.

A escrita é uma ferramenta poderosa que nos permite transcender o cotidiano e construir pontes entre nossas vivências e o mundo ao redor. Mais do que apenas registrar pensamentos, ela transforma o invisível em algo tangível, deixando rastros que atravessam o tempo. Anne e Van Gogh, em suas jornadas, demonstraram como a palavra escrita e a arte podem captar a profundidade das emoções e refletir a história de uma

..... Artigo

época. Assim, a escrita se torna um ato de representação, carregando em si fragmentos de memórias, sentimentos e contextos, conectando o autor a um legado maior.

Escrever é se autorizar a emergir como voz ativa na criação de narrativas que, como pinceladas ou diários, dão forma às experiências humanas e preservam quem somos e o que sentimos. Nesse processo, a escrita nos convida a refletir sobre o impacto das nossas palavras. Afinal, assim como Anne moldou suas vivências e Van Gogh esculpiu emoções em cartas, o que estamos criando com nossas próprias palavras? Que legado deixaremos para as gerações futuras?

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Apresentação. In: CINTRA, A. M. et al. **Para entender as linguagens documentárias**. 2. ed. São Paulo: Polis, 2002.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EdUC, 1999.

CAVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMIAO, Sandra; SACRISTÁN, Julián. **Escrita e reflexão: uma abordagem crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. **Ditos e escritos, III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 69. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'Agir Communicationnel : Rationalité de l'Agir et Rationalisation de la Société**. v. 1. Paris: Fayard, 1987.

..... **Artigo**

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas Sociais: Lineamentos para uma Teoria Geral**. Barcelona: Anthropolos, 1998.

MEIRA, Ana C. S. A escrita: a voz do ausente. *Revista de Estudos Psicanalíticos*, São Paulo, SP, dez. 2016. Disponível em: http://www.spbsb.org.br/site/images/Novo_Alter/2014_2015_2016/A_escrita_voz.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

SILVA, Marília Zampieri; GOTO, Tommy Akira. Aportes de uma psicologia fenomenológica da dor e do sofrimento. In: FEIJOO, A.; LESSA, P. (Orgs.). **Fenomenologia e práticas clínicas II**. Rio de Janeiro: IFEN, 2017.

VAN GOGH, Theo. Cronologia. In: VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L&M, 2002. 420 p.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L&M, 2002. 420 p.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Submetido em: 2024-09-18

Aceito em: 2024-10-14

ANEXO 3 – CAPÍTULO DE LIVRO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO



CNPJ: 44.475.240/0001-18
Editora Zarte

Nacional nº 300 A, Parque Ipê
44054-064 - Feira de Santana, BA
Telefone: (71) 99116-6034
E-mail: zartegraf@gmail.com

Declaração de Autoria

Certificamos que Vanessa Fragoso e Mônica Daltro são autoras do capítulo intitulado "UMA EXPERIÊNCIA CRIATIVA SOBRE O MAL-ESTAR COM A ESCRITA ACADÊMICA", que integra a obra coletiva "ARTE E CONHECIMENTO: NOVE OLHARES". Esta publicação, registrada sob o ISBN (registro), foi desenvolvida sob a coordenação editorial da Editora Zarte.

A previsão de lançamento do livro é para o período de 2024/2025, conforme cronograma editorial. A inclusão do capítulo contribui significativamente para a proposta do livro, que busca abordar temas contemporâneos e de relevância no campo [área temática do livro, ex: educação, saúde mental, etc.].

Atenciosamente,

25 de Outubro de 2024.

Zenilda de Oliveira Novais Santana

Zenilda de Oliveira Novais Santana
Editor chefe