

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CARINE JARDIM DE CASTRO

**PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES
DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO DOS TEMPOS
ATUAIS**

Bagé

2020

CARINE JARDIM DE CASTRO

**PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E REGULAÇÃO DAS
EMOÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO DOS
TEMPOS ATUAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Aparecida Tolentino Cicuto

Coorientadora: Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Junqueira

**Bagé
2020**

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

C277p Castro, Carine Jardim de
Promoção da inteligência emocional e regulação das
emoções de estudantes da educação básica: um desafio dos
tempos atuais / Carine Jardim de Castro.
81 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2020.
"Orientação: Camila Aparecida Tolentino Cicuto".

1. Emoções. 2. Arteterapia. 3. Saúde mental. I. Título



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

AVALIAÇÃO

CARINE JARDIM DE CASTRO

**PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO DOS TEMPOS ATUAIS**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de
Mestre em Ensino.

Dissertação de Mestrado defendida e aprovado em: 15 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Camila Aparecida Tolentino Cicuto

Orientadora

UNIPAMPA

Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Junqueira

Coorientadora

UNIPAMPA

Profa. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas

UFPeI, PPGMAE – UNIPAMPA

Prof. Dr. Erik Montagna

FMABC



Assinado eletronicamente por CAMILA APARECIDA TOLENTINO CICUTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 26/01/2021, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por SONIA MARIA DA SILVA JUNQUEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 26/01/2021, às 19:12, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por Diana Paula Salomão de Freitas, Usuário Externo, em 26/01/2021, às 21:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por Erik Montagna, Usuário Externo, em 27/01/2021, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0451570 e o código CRC B47B06C8.

Dedico este estudo aos meus pais Angela e Enio, aos quais agradeço o incentivo, o apoio e a dedicação, para que eu pudesse concluir essa formação.

AGRADECIMENTO

No decorrer do mestrado, em meio a todo estudo, esforço e aproximadamente 55 mil quilômetros percorridos entre as cidades de Alegrete e Bagé, conheci pessoas, fiz amizades e fortaleci vínculos. Diante disso, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram essenciais na concretização deste sonho.

Com isso, através de palavras sinceras, quero expressar minha gratidão a todos que contribuíram nesta conquista.

Inicialmente, agradeço a Deus por me conceder saúde e me guiar, especialmente nestes anos em que estive em viagens semanais para realizar o mestrado. Minha gratidão especial aos meus pais, Angela Maria Jardim de Castro e Enio Pereira de Castro, que abdicaram de seus momentos de descanso para viajarem comigo uma a duas vezes por semana para que eu pudesse realizar o curso que eu queria. Gratidão imensa a vocês, meus grandes mestres, que amo tanto, por me darem forças para não desistir diante das adversidades.

Aos meus irmãos Aline Jardim de Castro e Rodrigo Jardim de Castro e meus sobrinhos pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo imenso apoio, incentivo e energia positiva. Gratidão por torcerem por mim sempre! Ao meu marido Sam Felipe Garcez Folgareini, agradeço pelo companheirismo, suporte, por compreender minhas ausências e ampliar minha visão de mundo.

Aos amigos, que o mestrado me apresentou, e que foram professores, ouvintes, parceiros, com os quais inúmeras vezes compartilhei ideias, alegrias, angústias, medos e preocupações. Gratidão a vocês meus queridos amigos: Vitor Stoll, Cíntia de Oliveira, Tobias Medeiros, Ânderson Ritta, Jéssica Machado, Thainá Machado e Lauren Poersch para a vida além da formação acadêmica!

Minha gratidão a Profa. Dra. Camila Aparecida Tolentino Cicuto, que me ensinou o valor da pesquisa, da formação acadêmica, da disciplina no processo de trabalho e o quanto precisamos ir além, criar vínculos e identificar saberes e emoções no processo de ensino e aprendizagem. Obrigada minha orientadora por toda dedicação na realização deste estudo e acreditar em minha pesquisa. Meu agradecimento também à minha coorientadora, Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Junqueira, obrigada por fortalecer meus objetivos e respeitar meu trabalho e incentivar-me sempre.

Agradeço ainda ao acolhimento que foi dado à minha pesquisa por minhas colegas e amigas Liana Siqueira e Giciéli Barúa, vocês com certeza foram fundamentais na concretização deste trabalho.

Por fim, agradeço aos meus alunos, que me ensinam todo dia a ser educadora crítica, reflexiva e em constante aprendizado. Agradeço por fortalecerem meus objetivos e me lembrarem sempre que a Educação Salva!

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”.*

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a influência da Arteterapia como estratégia para auxiliar os estudantes em processos de regulação das emoções e na promoção da inteligência emocional. Para isso, elaborou-se uma oficina em Arteterapia com vistas a auxiliar os estudantes em processos de regulação das emoções e promoção da inteligência emocional. O desenvolvimento da pesquisa estruturou-se na perspectiva de responder às seguintes perguntas: Quais as possíveis relações entre a saúde mental de estudantes e o desempenho escolar? Em que medida as vivências em Arteterapia contribuíram para a regulação das emoções e inteligência emocional dos alunos? No que se refere a abordagem a presente pesquisa optou-se por uma abordagem Quali-Quantitativa ou métodos mistos. A coleta de dados contemplou a aplicação da escala EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão), também foi utilizado um questionário para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos com uma escala de três níveis (abaixo da média; na média; e acima da média) e um questionário com perguntas abertas sobre a autorregulação das emoções e inteligência emocional, além dos registros dos alunos no caderno de emoções a partir da intervenção em Arteterapia. Os resultados desta pesquisa revelaram que a proposta de oficina contribuiu para a promoção da inteligência emocional e com os processos de autorregulação das emoções. Além disso, foi possível caracterizar os alunos com sofrimento psíquico e as relações com o desempenho escolar. Essa última análise revelou a presença de estudantes com níveis de estresse, ansiedade e/ou depressão elevados e com rendimento mais baixo. O oposto também foi verificado: alunos com saúde mental debilitada e com bom desempenho. Em suma, destaca-se que o desenvolvimento da oficina, considerando elementos da Arteterapia permitiu um olhar mais atento as emoções dos alunos, enquanto sujeitos que pensam, agem, sentem cada uma a seu modo. Assim, acredita-se que a presente proposta possa servir de referência, para que outros professores promovam momentos de autoconhecimento e de reflexão sobre os processos vivenciais dos estudantes, como parte do processo formativo deles.

Palavras-Chave: Arteterapia. Emoções. Saúde mental.

ABSTRACT

The present research has the general objective of investigating the influence of Art Therapy as a strategy to help students in the processes of regulation of emotions and promotion of emotional intelligence. To this end, a workshop on Art Therapy was developed to assist students in processes of regulating emotions and promoting emotional intelligence. The development of the research was structured in order to answer the following questions: What are the possible relationships between students' mental health and school performance? To what extent have the experiences in Art Therapy contributed to the regulation of students' emotions and emotional intelligence? Regarding the approach to this research, we opted for a Quali-Quantitative approach or mixed methods. The data collection included the application of *Depression Anxiety Stress Scales - DASS*, a questionnaire was also used to assess students' academic performance with a three-level scale (below average; on average; and above average) and a questionnaire with open questions about self-regulation of emotions and emotional intelligence, in addition to records of students in the emotions notebook from the intervention in Art Therapy. The results of this research revealed that the proposed Art Therapy workshop contributed to the promotion of emotional intelligence and the processes of self-regulation of emotions. In addition, it was possible to characterize students with psychological distress and the relationship with school performance. This last analysis revealed the presence of students with high levels of stress, anxiety and/or depression and with lower school performance. The opposite was also verified: students with poor mental health and with good performance. In short, it is highlighted that the development of the workshop, considering elements of Art Therapy, allowed a closer look at the students' emotions, as subjects who think, act, feel each one in their own way. Thus, it is believed that the present proposal can serve as a reference, so that other teachers promote moments of self-knowledge and reflection on the students' living processes, as part of their formative process.

Keywords: Art therapy. Satisfaction with life. Emotional health.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPS - Centro de atenção Psicossocial

CAPS 2 - Centro de Atenção Psicossocial Adulto

CAPSi - Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil

DASS - *Depression Anxiety Stress Scales*

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EADS - Escalas de Estresse, Ansiedade e Depressão

ESF - Estratégia de Saúde da Família

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

OMS - Organização Mundial da Saúde

PL - Projeto de Lei

RS - Rio Grande do Sul

SIM - Sistema de Informação de Mortalidade de Alegrete/RS

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

SRT - Serviço Residencial Terapêutico

UFPel- Universidade Federal de Pelotas

UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho coletivo elaborado durante a oficina em Arteterapia.44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pontuação para análise da EADS de acordo com o grau de severidade.	37
Tabela 2. Grau de severidade de estresse, ansiedade e depressão e respectivo desempenho de cada estudante.	41
Tabela 3. Análise de conteúdo dos cadernos de emoção construídos pelos estudantes durante a oficina em Arteterapia.	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Etapas para o desenvolvimento da intervenção em Arteterapia.	34
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 MINHA TRAJETÓRIA DO APRENDER E ENSINAR.....	19
3 ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E A REGUÇÃO DAS EMOÇÕES	22
4 A ARTE COMO CAMINHO PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL	26
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
6 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	32
6.1 Objetivo geral	32
6.2 Objetivos específicos.....	32
6.3 Perguntas de pesquisa.....	32
7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
7.1 Oficina de Arteterapia	34
7.2 Coleta dos dados.....	36
7.2.1 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress - EADS-21	36
7.2.2 Questionário de desempenho escolar	37
7.2.3 Caderno de emoções.....	37
7.2.4 Questionário de autorregulação das emoções e inteligência emocional.....	38
7.3 Análise dos dados	38
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
8.1 Estudo 1	40
8.2 Estudo 2	44
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXO A	62

APÊNDICE A	64
APÊNDICE B.....	65
APÊNDICE C.....	68
APÊNDICE D	69

1 INTRODUÇÃO

Dentre os desafios encontrados nos tempos atuais na área da educação têm-se, não somente as dificuldades para ensinar os objetos de conhecimento previstos para cada nível de ensino mas também, a necessidade de oportunizar-se espaços de diálogo, de escuta, momentos de acolhida de tensões, dúvidas e medos dos estudantes. Sentimentos estes geradas por conflitos inerentes a cada faixa etária, por *bullying*¹, por exclusão, dores psíquicas provocadas pelo desrespeito ao diferente ou mesmo por medo da transição e dos novos desafios de cada fase da vida. Ou ainda, decorrentes do isolamento social e suspensão das aulas presenciais em função da pandemia do novo Coronavírus, que além dos efeitos à saúde física, tem afetado também a saúde mental dos estudantes (ZWIELEWSKI *et al.*, 2020).

No meu contexto de trabalho como Arteterapeuta e educadora, deparo-me com inúmeras situações como essas supracitadas, as quais na sua grande maioria acabam por comprometer a aprendizagem e desenvolvimento escolar dos alunos. Nesse sentido, é imprescindível que existam instituições de ensino e profissionais da educação capazes de proporcionar momentos de encontros e debates, entendendo que o estudante é um indivíduo biopsicossocial e que a saúde mental deles depende do equilíbrio entre as dimensões biológica, psicológica e social.

Nesse contexto, a presente pesquisa emergiu da necessidade de identificar os níveis de estresse, depressão e ansiedade entre alunos, especialmente aqueles que estão em fase de conclusão da Educação Básica, avaliando possíveis relações entre a saúde mental e o desempenho escolar dos mesmos. Além disso, esta pesquisa vem no sentido de proporcionar vivências em Arteterapia, com vistas a auxiliar os estudantes em processos de regulação das emoções e promoção da inteligência emocional. A partir desses objetivos, surgiram as seguintes questões de pesquisa: Quais as possíveis relações entre a saúde mental de estudantes e o desempenho escolar? Em que medida as vivências em Arteterapia podem contribuir para a regulação das emoções e inteligência emocional dos alunos?

A pesquisa teve como campo de investigação uma escola da rede privada de ensino da cidade de Alegrete, situada na metade sul do Rio Grande do Sul, e como sujeitos da pesquisa estudantes da terceira série do Ensino Médio.

¹ Segundo Villaça e Palácios (2010, p. 507) o “[...] termo *bullying*, do inglês *bully*, valentão, brigão, foi utilizado para caracterizar tais comportamentos como humilhações, ameaças, exclusão social que determinadas crianças ou grupo de crianças infligem a outras, comprometendo negativamente o ambiente escolar”.

Esta pesquisa organizou-se em dois estudos. No estudo 1, foram investigadas as possíveis relações entre a saúde mental dos estudantes através de indicadores de estresse, ansiedade e depressão e o desempenho escolar. Já no estudo 2, pesquisou-se o papel da Arteterapia como estratégia para a promoção da regulação das emoções e da inteligência emocional.

Como instrumentos de coleta de dados do estudo 1 utilizou-se a escala EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) adaptada e traduzida por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) da *Depression Anxiety Stress Scales - DASS* de Lovibond e Lovibond (1995a). Também foi utilizado um questionário para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos com uma escala de três níveis: abaixo da média; na média; e acima da média. No estudo 2, a fonte de dados foi o caderno de emoções que contemplou os registros dos alunos durante as atividades de Arteterapia, e um questionário com perguntas abertas sobre a autorregulação das emoções e inteligência emocional. A análise dos dados considerou as abordagens quantitativas e qualitativas.

Os principais achados desta pesquisa revelaram a contribuição da oficina em Arteterapia para a promoção da inteligência emocional e processos de autorregulação das emoções através do fazer artístico. Além disso, foi possível caracterizar os alunos com sofrimento psíquico e as relações com o desempenho escolar.

Assim, destaca-se que esse estudo contribuiu com as práticas educacionais, que consideram não apenas os aspectos cognitivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas também com as relações afetivas. Com essa perspectiva, acredita-se que os dados produzidos a partir das práticas propostas contribuíram para a melhoria nos níveis de autorregulação emocional dos alunos, além do desenvolvimento de habilidades relativas a promoção da inteligência emocional.

2 MINHA TRAJETÓRIA DO APRENDER E ENSINAR

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (FREIRE, 1987, p. 155).

Através das palavras de Paulo Freire, é possível compreender o aprendizado construído, reelaborado e transformado na prática diária, pois inúmeros percursos levam ao encontro de pessoas, situações e proporcionam momentos de expressão, de convivência e trabalho. Comigo não foi diferente, iniciei meu primeiro contato com a educação e práticas de ensino-aprendizagem ainda na graduação em Artes Visuais pelo Instituto de Artes e *Design*, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde desde o primeiro semestre estive envolvida em projetos de extensão e práticas pedagógicas dentro da universidade.

Em projetos de extensão participei e coordenei o denominado “Doutores das Artes”, no qual me vestia de palhaça para visitar o hospital escola e proporcionar momentos de alegria e espaços de cuidado aos pacientes e equipe. Também atuei no Projeto “Carinho”, em que pessoas com síndrome de *down* passavam a frequentar oficinas de arte proporcionadas por estudantes de Artes Visuais dentro da própria instituição de ensino.

Ainda dentro dos projetos desenvolvidos pelo Instituto de Artes e *Design*, experienciei a prática docente, atuando em parceria com a prefeitura Municipal de Jaguarão, no desenvolvimento de oficinas de criatividade dentro do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Sítio Renascer. Nessa oportunidade, obtive na prática o contato com arte, saúde e educação. Finalizando minhas experiências como graduanda, exerci ainda monitoria de escultura, apoiando os docentes em suas práticas de ensino.

Ao retornar à minha cidade natal em Alegrete no Rio Grande do Sul/RS no ano de 2010, já graduada, iniciei a prática docente. Na ocasião, atuei com estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma escola da rede privada. No mesmo ano retomei meus estudos para cursar especialização em Arte-educação. Ainda comecei a trabalhar em outra escola, passando a atuar do 5º ano do Ensino Fundamental I a 3ª série do Ensino Médio como arte-educadora. Quando finalizei meu curso de especialização no ano de 2012, fui convidada a trabalhar em mais um colégio do Município e no mesmo ano iniciei especialização em Arteterapia na cidade de Porto Alegre e curso de tradução e interpretação de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Já no ano de 2014, enquanto finalizava especializações em LIBRAS e Arteterapia, fui contratada para atuar como Arteterapeuta na Secretaria de Saúde, desenvolvendo oficinas de criatividade e Arteterapia nos serviços de Estratégia de Saúde da Família (ESF), no Centro de Atenção Psicossocial Adulto (CAPS 2), Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSi) e Serviço Residencial Terapêutico (SRT), posteriormente passando a atuar ao longo dos anos ainda como gestora do CAPSi e como Arteterapeuta na unidade de saúde do hospital geral.

Durante o período em que atuei na área de saúde, participei e efetivei inúmeros projetos em parceria com a Secretaria de Educação, especialmente dentro das escolas, onde era imprescindível discutir a saúde dos estudantes, pois os índices de estresse, depressão e ansiedade aumentavam consideravelmente. Especialmente a partir do ano de 2016 houve um aumento significativo nos atendimentos do CAPSi em função de automutilação ou autolesão² não suicida e tentativas de suicídio entre estudantes. Os atendimentos também aumentaram segundo dados fornecidos pela atual coordenação do Centro de Atenção Psicossocial. Os dados fornecidos evidenciam que em média eram realizados 500 atendimentos mensais no ano de 2016. Os atendimentos evoluíram para aproximadamente 800 atendimentos mensais nos anos seguintes, com aumento substancial por atendimento de adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos.

Além do aumento de atendimentos no município de Alegrete, tentativas de suicídio começaram a ocorrer com maior frequência, configurando no ano de 2016, registros de 260 incidências de lesões autoprovocadas³ e o registro em 2017 de 10 suicídios⁴ de adolescentes. Somados a esses índices, outro fator que conduziu à busca por esta pesquisa de mestrado foi perceber o quanto meus alunos em sala de aula estavam desmotivados, estressados, deprimidos e ansiosos. Outrossim, passou a fazer parte de minha rotina ter de acompanhar, em meu trabalho como terapeuta, estudantes que tentaram suicídio devido a pressões externas, por vezes relacionadas até mesmo ao ambiente escolar, tais como *bullying*, frustrações com desempenho escolar, medo do futuro e mercado de trabalho, autocobrança. Tais situações, em vários

² Segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 804): “[...] a característica essencial da autolesão não suicida é o comportamento repetido do próprio indivíduo de infligir lesões superficiais, embora dolorosas, à superfície do seu corpo”.

³ Fonte: SINAN – Sistema de Informação de agravos de Notificação de Alegrete/RS.

⁴ Fonte: SIM – Sistema de Informação de Mortalidade de Alegrete/RS.

momentos, suscitam-me sentimento de indignação, tristeza, impotência, mas acima de tudo, o desejo de perceber o que de algum modo atingia esses estudantes.

Assim, desenvolvi esta pesquisa com a perspectiva de contribuir com uma prática docente reflexiva, com o foco no estudante. Ainda com o objetivo de tentar entender, por meio da Arteterapia, como contribuir com o processo de autorregulação das emoções, em especial de adolescentes.

3 ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E A REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

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

A adolescência é a etapa da vida em que ocorre várias mudanças biológicas, cognitivas e ainda socioemocionais. Esse período varia dos 10 aos 20 anos de idade e corresponde à transição da infância para a vida adulta. As mudanças ocorrem em função das transformações nas relações intrapessoais, do sujeito consigo mesmo como, por exemplo, devido a aspectos do desenvolvimento da sexualidade e das mudanças biológicas do seu corpo; interpessoais, do sujeito com familiares, pessoas do ambiente escolar e das relações de amizade; e também pelas relações do sujeito com o ambiente de convívio, como no caso da escola. Além disso, o final da adolescência culmina com o momento de escolha profissional, preparação para o mercado de trabalho e ainda a conquista da maioridade (EISENSTEIN, 2005).

Ainda, em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou surto de uma nova doença denominada COVID-19. De acordo com essa organização, em março do mesmo ano essa doença foi caracterizada como uma pandemia (WHO, 2020). Desde então, a COVID-19 tem afetado não só a saúde física, mas também a saúde mental e emocional da população mundial (MOREIRA; SOUSA; NOBREGA, 2020; PEREIRA *et al.*, 2020; MAIA; DIAS, 2020).

Nesse contexto, é necessária especial atenção à saúde mental e emocional dos adolescentes, pois todas essas mudanças podem contribuir para a ocorrência de dores psíquicas, além do comprometimento da saúde e bem-estar psicoemocional dos mesmos. Além dos impactos da COVID-19, que culminaram no isolamento social e suspensão das aulas presenciais, que podem ainda agravar o sofrimento psíquico de alunos com propensão a desordem mental (ORNELL *et al.*, 2020).

Indubitavelmente, o comprometimento da saúde mental dos adolescentes, especificamente nos casos de estresse, ansiedade e depressão, resulta em implicações para a atenção, memória e concentração dos sujeitos, e consequências para o bem-estar físico e psicológico. Assim, a saúde mental dos estudantes é vital para o desempenho escolar e o envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento (OATLEY; NUNDY, 2000; THOMPSON, 1991; HUNT; EISENBERG, 2010).

No entanto, é fundamental considerar que as causas para o baixo desempenho escolar podem ser variadas e não exclusivas. Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011) indicam que este pode ser resultado de fatores extrínsecos (ambientais) ou intrínsecos (individuais). Dentre os fatores extrínsecos ao sujeito, têm-se a inadequação pedagógica e as condições socioculturais desfavoráveis ou pouco estimuladoras. Mas, como sugerido, não se pode desconsiderar, os fatores emocionais como a desmotivação, baixa autoestima, desinteresse e ainda as dores psíquicas (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011).

Além disso, é fundamental esclarecer que, o termo estresse, foi definido pelo fisiologista Hans Selye, no ano de 1936 como sendo a maneira com a qual o organismo responde a qualquer estímulo, seja bom, ruim, real ou imaginário, que altera de alguma forma seu estado de equilíbrio. Considerou ainda que o estresse pode ser positivo, denominando este como “eustresse”, caracterizado como estímulos que mobilizam o indivíduo a ser mais produtivo e criativo (ALBUQUERQUE, 1998).

Nessa perspectiva, a literatura aponta o papel da inteligência emocional e da regulação das emoções no desempenho e o sucesso dos estudantes (SILVA; DUARTE, 2012; JIMENEZ; ZAFRA, 2009).

O estudo da inteligência emocional e dos processos que envolvem a autorregulação emocional ganhou notoriedade mundial quando Herbert Spencer e Francis Galton identificaram as abordagens do estudo como sendo capacidades humanas distintas de todas as outras. Eles foram originados pelo interesse em compreender a inteligência através dos processos mentais, a qual era antes considerada apenas uma capacidade geneticamente determinada. Contudo, esses estudos foram considerados bastante frágeis por desconsiderarem variáveis como o meio e não apresentarem controle de variáveis de idade e tempo de aplicação do estudo (SIQUEIRA; BARBOSA; ALVES, 1999).

O termo inteligência emocional foi definido inicialmente em 1990 por Mayer, DiPaolo e Salovey. Os pesquisadores definiram esse conceito em termos da avaliação e expressão das emoções em relação ao próprio indivíduo e em relação ao outro, além da regulação das mesmas como forma de atingir uma vida melhor (MAYER; DIPAOLO; SALOVEY, 1990). A redefinição desse conceito tempos depois, compreendeu a “[...] capacidade de se envolver no processamento sofisticado de informações sobre as próprias emoções e dos outros e a capacidade de usar essas informações como um guia para o pensamento e o comportamento”. (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2008, p. 503).

Em muitos países, a educação emocional já constitui parte dos currículos, incluindo o Brasil, porém ainda em menor escala. Em alguns lugares já fazem parte do contexto escolar componentes como Alfabetização Emocional, Ciência do Eu ou ainda programas de solução criativa de conflitos, entre outros exemplos. Também, já se discute a educação emocional a partir de uma perspectiva transversal, ou seja, que perpassa todos os componentes curriculares da escola (WEDDERHOFF, 2007).

Para Goleman (1995) a Alfabetização Emocional amplia o papel das instituições de ensino. Segundo o autor, cabe a escola a função de proporcionar e verificar a efetividade da formação dos estudantes considerando ensinamentos fundamentais à vida. Isso pressupõe o desenvolvimento de atividades com as quais os estudantes efetivamente aprendam os objetos de conhecimento, mas também propicie um ambiente de ensinamentos para que os alunos estejam preparados para lidar com momentos de crise e dificuldades, além do desenvolvimento de competências emocionais (GOLEMAN, 1995).

Ainda, segundo Goleman (1995) os sentimentos e as emoções devem caminhar junto ao aprendizado dos objetos de conhecimento. Esses precisam ser tratados como parte integrante do currículo, o qual deve considerar o aprendizado de matemática, linguagens, Alfabetização Emocional com equivalente importância para a formação dos alunos, assim como os demais componentes presentes na grade curricular. Além disso, o autor enfatiza a importância da regularidade das ações que envolvem a promoção da Alfabetização Emocional. Trazer à tona as atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades para que os alunos lidem com os sentimentos e emoções contribui para que o cérebro já tenha caminhos fortalecidos ao enfrentar novas frustrações, momentos de dor e perda, entre outras situações inerentes a vida.

Goleman (1995) apresenta os cinco domínios de habilidades necessárias a formação de sujeitos inteligentes emocionalmente, sugeridos por Peter Salovey (um dos co-formuladores da teoria da inteligência emocional).

1. Conhecer as próprias emoções – reconhecer e controlar os próprios sentimentos e emoções nas diferentes circunstâncias da vida;
2. Lidar com emoções – saber lidar com os sentimentos e emoções de forma que se tenha autoconsciência;
3. Motivar-se – ter metas e colocar as emoções a serviço delas;
4. Reconhecer emoções nos outros – ter empatia;
5. Lidar com relacionamentos – saber lidar com as emoções dos outros.

Perante essas discussões, este estudo vem no sentido de contribuir com a reflexão sobre a contribuição da implementação de estratégias que permitam promover a Alfabetização Emocional dos estudantes. Na próxima seção, foi apresentado o papel da arte como caminho para tal objetivo.

4 A ARTE COMO CAMINHO PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL

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

Nesta seção, discutiu-se sobre o papel da arte como caminho para a Alfabetização emocional, a partir de elementos da Arteterapia. A comunicação humana pode ocorrer de diferentes maneiras, porém a forma predominante ainda é por meio das palavras. É através delas que a maioria das pessoas expressam seus sentimentos e experiências. Apesar disso, nem tudo pode ser traduzido inteiramente através de palavras. Expressar sentimentos exige muito mais do que palavras, pois, algumas experiências e estados emocionais estão além delas. Nesse sentido, a Arteterapia possibilita, através do fazer artístico, que o sujeito possa expressar e superar suas frustrações, angústias, medos, sendo um meio alternativo para comunicar e também para compreender os próprios sentimentos (EDWARDS, 2004).

A Arteterapia, segundo Ciornai (2004) é um processo criativo, que possibilita através do fazer artístico o autoconhecimento, a ampliação da autoestima, além de contribuir para a melhora cognitiva, física e emocional dos indivíduos. Assim, por meio de expressões artísticas é possível tornar significativo o processo de escolha dos materiais e das formas manifestadas, o movimento corporal e as associações realizadas. Todos esses elementos são considerados nas práticas em Arteterapia e são reflexo do desenvolvimento de habilidades e da personalidade de cada pessoa envolvida.

De acordo com a *American Art Therapy Association* (2017) a Arteterapia é a profissão que integra, por meio da arte, do processo criativo, da psicologia e psicoterapia, o estudo sobre a saúde mental e os serviços humanos enriquecedores à vida. A Arteterapia possibilita o tratamento pessoal e relacional, além de preocupações da sociedade. As técnicas utilizadas na Arteterapia auxiliam na melhora de funções cognitivas e sensório-motoras, contribui para promover a autoestima e a autoconsciência, possibilitam o tratamento de sofrimentos psíquicos entre outros aspectos que envolvem sentimentos, emoções, conflitos e angústias.

Segundo Andrade (2000), a Arteterapia pode ser considerada interdisciplinar por permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento. É por meio da arte, utilizando diferentes técnicas da Arteterapia, que os indivíduos podem entrar contato com o seu mundo

interior. Tais estratégias possibilitam o autoconhecimento e a autorregulação das emoções, além de desenvolver o processo criativo e oportunizar o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas e motoras e muitos outros aspectos.

O fazer artístico, por sua vez, é caracterizado como uma atividade, na qual o seu processo permite promover ainda na própria ação o acesso a *insights*⁵ e conteúdos, antes não contatados. Esse processo contribui para a intensificação do contato do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo (CIORNAI, 2004). Nesse cenário, os elementos básicos da composição visual são imprescindíveis em processos que envolvem o desenvolvimento do potencial criativo e resgate da expressão inerente a cada indivíduo. Este não limita a significação dos elementos visuais à mera manifestação gráfica, mas expande aos sentimentos e sensações (PHILIPPINI, 2011).

Na Arteterapia, tanto o processo quanto o produto, sendo estes desde apenas traços, garatujas ou produções mais sofisticadas, são considerados como elementos de uma prática nessa área. É através desses que o sujeito consegue se conhecer melhor e ainda compreender a natureza de suas dificuldades ou angústias. Com essas características, a Arteterapia contribui para levar a uma mudança positiva e duradoura da compreensão do sujeito sobre o processo de regulação das emoções (EDWARDS, 2004).

Já no ambiente escolar, a Arteterapia possibilita espaços de construções afetivas, onde o aluno pode romper seus limites expressivos, libertar seu potencial de criação, exercitar sua capacidade afetiva e intelectual. Ainda, a expressão artística no espaço educacional contribui para a promoção de debates, troca de experiências e aprendizagens considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os intuitivos e socioafetivos. Nesse sentido, a utilização da arte e do fazer criativo no âmbito da sala de aula pode colaborar com o desenvolvimento da Alfabetização Emocional e a regulação de emoções dos estudantes.

Nesse contexto, Martín e Soriano (2012) afirmam que Arteterapia, na esfera educacional, pode ser utilizada como importante recurso para o desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes. Argumentam, também, que a criação artística possibilita o enfrentamento de situações de sofrimento psíquico, tendo fundamental importância para que o aluno aprenda a lidar com situações, sejam elas do passado ou presente, além das angústias

⁵ *Insight* indica a apreensão da verdadeira natureza de algo, através de uma compreensão intuitiva ou súbita de determinada situação, sentimento ou sensação (ABEL, 2003).

sobre o futuro. Estratégia essa que permite ao aluno identificar e lidar com os seus sentimentos e emoções, dominando-as através da simbolização.

Nessa perspectiva, espera-se neste estudo utilizar elementos da Arteterapia com o objetivo de promover momentos de reflexão acerca das relações intrapessoais (Eu e Eu), interpessoais (Eu e o Outro), e as relações conexões sociais, afetivas e cognitivas (Eu e o ambiente de convívio) para que os estudantes possam se expressar e comunicar seus sentimentos.

Dos elementos da Arteterapia que foram utilizados nesta pesquisa destacam-se: o uso de desenho, leitura de imagem (obra de arte), autorretrato (fotografia) e figura-fundo. Tais técnicas gráficas contribuem para revelar as experiências e concepções individuais dos alunos. Para Ciornai (2004), o trabalho em artes plásticas permite identificar o real, mas também “[...] concretamente desestruturar, desconstruir, modificar e também reenquadrar (mudar o fundo), reconfigurar, inserir elementos novos e eliminar elementos indesejáveis de nossas representações, transformando-as criativamente, criando um novo trabalho”. (CIORNAI, 2004, p. 81). Assim, o uso dos materiais e a ação sobre estes, formam uma ponte entre as realidades interna e externa dos indivíduos.

Ademais, destaca-se que a técnica da figura-fundo possibilita, a partir das experiências do indivíduo, a identificação de aspectos que estão em maior evidencia em relação a outros e ainda o olhar para toda a experiência daquele sujeito (COIMBRA, 2013). Já o uso de *selfies* fotográficas auxiliam no processo terapêutico ao possibilitar que se crie uma ponte entre sua consciência e inconsciência (ZENELATO; WERBA, 2017).

Logo, espera-se através das técnicas em Arteterapia utilizadas nesta pesquisa, possibilitar aos alunos momentos de reflexão, de troca, de autoanálise de regulação de suas emoções. Na seção a seguir, foram apresentadas as contribuições de Alberto Maturana sobre as emoções e os sentimentos no processo educacional.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações [...]”. (Maturana, 2002, p. 16).

É comum presenciarmos na contemporaneidade a cultura de desvalorização das emoções e a falta de percepção das relações entre razão e emoção que personificam a identidade de cada um. Discussão trazida por Maturana (2002, p. 15) em que aborda o quanto não conseguimos perceber o entrelaçamento entre emoção e razão “[...] que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”.

Além disso, Maturana (2002) argumenta que emoção não é o mesmo que sentimento. De acordo com o autor “[...] Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos [...]” (MATURANA, 2002, p. 15). Para o autor, a negação das emoções deve-se a prevalência na conduta humana pelo domínio da razão e ainda pelo fato de que determinadas ações são aceitáveis ou não, a depender da emoção que estamos sentindo.

Ao referirmo-nos às emoções, estamos também falando de atitudes que envolvem a ação do outro, independente da espécie, o que reafirma as emoções enquanto ações possíveis, como destaca Maturana (2002, p. 22): “Por isso, digo que o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam”.

Maturana (2002) ainda esclarece que não há ação humana sem uma emoção. Segundo o autor, essa emoção é o amor. É o amor que nos move e é através dele que interagimos com o outro, tornando o outro legítimo na convivência. Nas palavras de Maturana (2002, p. 22-23):

[...] O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. (MATURANA, 2020, p. 22-23).

No contexto escolar, as emoções acontecem inevitavelmente o tempo todo, e junto a elas o processo de assimilação e retenção de conhecimentos ou barreiras pedagógicas que se

efetivam na prática do processo educacional. Sobre esse aspecto, Maturana (2002) destaca que a educação é um processo que perpassa toda a vida do indivíduo e ainda que faz da comunidade em que estamos inseridos um mundo espontaneamente conservador. Segundo o autor “[...] Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente”. (MATURANA, 2002, p. 29).

Maturana (2002) amplia a discussão e vai além em sua argumentação afirmando que todas as nossas ações estão fundamentadas no emocionar. Tal proposição, integra-se a ideia de que não há como o estudante obter êxito em seu processo educacional se não vincular com educadores e conhecimentos que façam sentido à sua aprendizagem. Para tanto, argumenta que ao contrário de limitar ou criar uma barreira pedagógica, o emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem humana, que permite a compreensão de que todo sistema racional possui uma base de ordem emocional.

Nessa linha, Maturana (2002) enfatiza a importância de se educar considerando como princípio que o aluno aprenda a aceitar-se e a respeitar-se como forma aprender a aceitar e a respeitar os outros. Sobre esse aspecto, o autor afirma:

[...] Se dizemos que uma criança é de uma certa maneira boa, má, inteligente ou boba, estabilizamos nossa relação com ela de acordo com o que dizemos, e a criança, a menos que se aceite e se respeite, não terá escapatória e cairá na armadilha da não aceitação e do não respeito por si mesma, porque seu devir depende de como ela surge — como criança boa, má, inteligente ou boba — na sua relação conosco. E se a criança não pode aceitar-se e respeitar-se não pode aceitar e respeitar o outro. Vai temer, invejar ou depreciar o outro, mas não o aceitará nem respeitará. E sem aceitação e respeito pelo outro como legítimo outro na convivência não há fenômeno social. Vejamos o que é aceitar e respeitar a si mesmo. (MATURANA, 2002, p. 30).

Segundo Barcelos e Maders (2016), educar vai além do contexto e processo escolar. Educar consiste no constante processo de transformação humana. Sob essa ótica, argumentam que o processo de educação é contínuo e mútuo, ou seja, torna-se uma ação de “educar-se”. Os autores afirmam que educar a partir da perspectiva de Alberto Maturana consiste em um modo de vida sem imposições, baseado na confiança e no amor. (BARCELOS; MADERS, 2016, p. 83).

Então, podemos compreender que tais ideias de Maturana sobre as emoções no processo educacional fundamenta-se no respeito às individualidades e no amor, e ainda consideram que a razão encontra sua origem na emoção. Além disso, que as emoções são intrínsecas às vivências e

os resultados educacionais são inerentes a todo processo emocional envolvido na ação pedagógica. Esses fundamentos teóricos subsidiam a presente pesquisa, na qual proporcionou-se vivências em Arteterapia, com vistas a auxiliar os estudantes em processos de regulação das emoções e promoção da inteligência emocional.

6 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

6.1 Objetivo geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a influência da Arteterapia como proposta para auxiliar os estudantes em processos de regulação das emoções e promoção da inteligência emocional.

6.2 Objetivos específicos

- Identificar os níveis de estresse, depressão e ansiedade entre alunos da terceira série do Ensino Médio, avaliando possíveis relações entre a saúde mental e o desempenho escolar dos mesmos;
- Analisar as produções dos estudantes realizadas durante a oficina de Arteterapia.

6.3 Perguntas de pesquisa

Dos objetivos emergiram as seguintes questões de pesquisa: Quais as possíveis relações entre a saúde mental de estudantes e o desempenho escolar? Em que medida as vivências em Arteterapia podem contribuir para a regulação das emoções e inteligência emocional dos alunos?

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção foram apresentadas as opções metodológicas trazidas nesta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise adotados. Optou-se por uma pesquisa de abordagem Quali-Quantitativa ou métodos mistos (CRESWELL, 2010). Essa opção deu-se pela necessidade de se quantificar os níveis de estresse, ansiedade e depressão como forma de compreender a saúde mental dos estudantes e desempenho escolar. Tal abordagem foi complementada com os pressupostos da pesquisa qualitativa para a análise dos elementos contidos nas práticas em Arteterapia a partir da análise dos cadernos de emoção e também da análise do questionário de autorregulação das emoções e inteligência emocional.

A abordagem qualitativa considerou os pressupostos da pesquisa-ação como forma de compreender as emoções dos estudantes durante a oficina em Arteterapia e fortalecer o envolvimento dos participantes de forma efetiva, como Thiollent (1986) destaca:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A utilização do método da pesquisa-ação pressupõe um planejamento de acordo com as necessidades apresentadas e sem que as fases da pesquisa sejam rigidamente ordenadas, possibilitando novos rumos da pesquisa, ao longo do desenvolvimento desta.

Participaram desta pesquisa estudantes (n=21) da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede privada, localizada na cidade de Alegrete no Rio Grande do Sul. Os estudantes conheceram os objetivos desta pesquisa e receberam um Termo de Assentimento para menores de idade, e os seus pais ou responsáveis receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para darem a anuência, caso estivessem de acordo com a participação no estudo.

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma escola privada da cidade de Alegrete, sendo 12 do gênero feminino e 9 do gênero masculino. Sujeitos de classe média alta, que na grande maioria, estudaram nesta instituição desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I. Cabe destacar ainda que a pesquisadora também é professora da turma analisada há aproximadamente 8 anos, o que facilitou a vinculação e desenvolvimento do estudo.

Esta pesquisa foi organizada em dois estudos, no estudo 1, investigou-se as possíveis relações entre a saúde mental dos alunos, através de indicadores de estresse, ansiedade e depressão e o desempenho escolar.

No estudo 2, investigou-se o papel da Arteterapia como estratégia para a promoção da regulação das emoções e na promoção da inteligência emocional, além da identificação dos níveis de estresse, ansiedade e depressão e os sentimentos e sensações expressos pelos alunos durante o desenvolvimento das práticas em Arteterapia.

7.1 Oficina de Arteterapia

A intervenção foi realizada em uma escola da rede privada com a finalidade de aplicar técnicas em Arteterapia (Quadro 1). Desenvolveram-se as atividades em três etapas, sendo cada uma delas composta por dois encontros de duas horas cada, totalizando quatro horas. Para a realização das atividades, foram realizados encontros síncronos e assíncronos em plataforma digital, totalizando 12h.

Quadro 1. Etapas para o desenvolvimento da intervenção em Arteterapia.

Etapas	Atividades	Tempo
Etapa 1 O encontro entre Eu e Eu (conexões intrapessoais)	-Atividade Quem sou Eu? - Leitura de obra de arte (sensações e conexões). - <i>Selfie</i> /Prática fotográfica como definição de si mesmo.	4 h/a
Etapa 2 O encontro entre Eu e o Outro (conexões interpessoais)	- Dinâmica de desenho coletivo; - Registro no caderno de emoções de dificuldades e qualidades na convivência com o outro; - Compartilhamento de experiências vivenciais no grupo.	4h/a
Etapa 3 O encontro entre Eu e o ambiente de convívio	- Figura-Fundo com leitura de imagens e o relato no caderno de emoções; - Criação de composição visual e relato de vivências pessoais.	4h/a

Fonte: Autora (2020).

Etapa 1 - O encontro entre Eu e Eu (conexões intrapessoais): o trabalho teve início com a atividade “quem sou eu?” Nessa tarefa o aluno deveria desenhar e elaborar um pequeno texto contando como ele (ela) se percebia, quais eram as suas preferências e o que gostava e também o que não gostava. Dando sequência, os alunos foram desafiados a registrar no caderno suas sensações a partir da análise de obras de arte. Como finalização desta etapa, houve uma prática fotográfica através de *selfies*. Então, os alunos fotografaram-se diariamente, no decorrer de uma semana, relacionando sentimentos a cada momento vivenciado. Na sequência, a primeira etapa foi concluída com o compartilhamento dos registros realizados no caderno de emoções.

Etapa 2 - O encontro entre Eu e o Outro (conexões interpessoais): a segunda etapa teve como objetivo a construção de um desenho coletivo, através da ferramenta Desenho do *Google Docs*. Nesta atividade, cada participante realizou uma intervenção na construção da composição visual. Ao final foi realizado um registro no caderno de emoções, relatando as principais dificuldades encontradas ao participar do desenho coletivo e na convivência diária com o outro. Tais registros por fim, foram compartilhados com o grupo.

Etapa 3 - O encontro entre Eu e o ambiente de convívio (conexões sociais, afetivas e cognitivas): como forma de análise imagética, ainda foi proposta a visualização de figura-fundo, com posterior leitura de imagens em planos (imagens que aparecem em primeiro e segundo plano) e possíveis conexões estabelecidas. Nesta etapa, foram oportunizados momentos para integrar técnicas, relatos e vivências, possibilitando uma visão mais abrangente do estudante por meio de conexões sociais, afetivas e cognitivas. Além do desenvolvimento de atividades baseadas em percepções visuais, ocorreram instantes de criação de composição visual, em que cada estudante construiu a representação de diferentes aspectos de sua vida. Além disso, desenvolveu-se um momento de relato de vivências através da construção de uma coleção de histórias, para que cada participante verbalizasse relatos nos quais tiveram que demonstrar muito equilíbrio emocional para superar a situação.

Observação: Em cada encontro, durante a realização das atividades, a professora/Arteterapeuta realizou anotações sobre o desenvolvimento das atividades para que fossem compreendidas *a posteriori* as relações entre o processo criativo, formas de interação com os materiais, ambiente e colegas.

7.2 Coleta dos dados

Como estratégia de coleta de dados utilizou-se as ferramentas do *Google* como: *Google Forms*, *Google Docs*, além do *Google Meet* para os encontros síncronos. Tais ferramentas possibilitaram o preenchimento de escalas, questionários, elaboração de desenho coletivo, ou seja, o desenvolvimento de todas as etapas da coleta de dados.

7.2.1 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress - EADS-21

Para a identificação dos níveis de estresse, ansiedade e depressão foi utilizada a escala EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) adaptada e traduzida por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) da *Depression Anxiety Stress Scales - DASS* de Lovibond e Lovibond (1995a). A EADS 21 consiste em 21 afirmativas capazes de identificar níveis de descontrole emocional, em relação aos domínios estresse, ansiedade e depressão. O instrumento apresenta sete itens em cada constructo com o objetivo de avaliar a saúde emocional dos sujeitos na semana anterior (Anexo A).

Para os sintomas de depressão foram considerados os seguintes aspectos no instrumento: disforia, desânimo, desvalorização da vida, autodepreciação, anedonia, falta de interesse/envolvimento e inércia. Para sintomas de ansiedade, os itens do instrumento compreendem aspectos como: excitação sistema autônomo, efeitos dos músculos esqueléticos, ansiedade situacional e experiências subjetivas de ansiedade. Para a escala de estresse foram considerados os seguintes indicadores: dificuldade em relaxar, excitação nervosa, facilmente agitado/chateado, irritável/ reações exageradas e impaciência (LOVIBOND; LOVIBOND, 1995a). Os itens foram julgados através de uma escala *Likert* de 4 pontos, que variavam entre zero (discordo totalmente) e 3 (concordo totalmente).

Os escores para os três domínios foram calculados a partir da soma dos sete itens multiplicados por dois. Os escores variam e correspondem a níveis de sintomas, que alternam entre “normal” e “extremamente grave”, conforme manual para as escalas de Depressão, Ansiedade e Estresse (LOVIBOND; LOVIBOND, 1995b). Na Tabela 1 as pontuações da EADS conforme grau de severidade dos constructos.

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

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

Fonte: Lovibond; Lovibond (1995b).

7.2.2 Questionário de desempenho escolar

O questionário para identificar o desempenho escolar dos estudantes foi composto de uma tabela (Apêndice A) para que os alunos indicassem se suas notas em cada componente curricular (Matemática, Português, Literatura, Química, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Arte, Inglês, Espanhol e Educação Física) estavam “abaixo da média”; “na média”; ou “acima da média”. Esse instrumento foi aplicado apenas no estudo 1.

A partir dos valores indicados pelos estudantes, atribuiu-se o escore 1 para as componentes em que o aluno indicou como “abaixo da média”; escore 2 para as componentes “na média”; e escore 3 nas situações “acima da média”, conforme Equação 1.

$$\text{Desempenho} = (M_{\text{abaixo}} \times 1) + (M \times 2) + (M_{\text{acima}} \times 3) \quad \text{Equação 1}$$

onde M_{abaixo} (abaixo da média), M (na média), M_{acima} (acima da média) correspondem ao número de componentes curriculares em que o aluno indicou em cada situação.

7.2.3 Caderno de emoções

O caderno de emoções (Apêndice B) consistiu em um espaço de expressão de sentimentos e sensações durante o desenvolvimento das práticas em Arteterapia. O caderno foi desenvolvido em três etapas: “Eu e Eu” (relações intrapessoais), “Eu e o Outro” (relações interpessoais), “Eu e o ambiente de convívio” (conexões sociais, afetivas e cognitivas). As

atividades do caderno de emoções foram de natureza mista, sendo composto por proposições gráficas, fotográficas, imagéticas e pictóricas.

7.2.4 Questionário de autorregulação das emoções e inteligência emocional

O questionário de autorregulação das emoções e inteligência emocional (Apêndice C) foi composto por perguntas abertas. O objetivo do instrumento foi verificar as contribuições da oficina em Arteterapia, na opinião dos alunos, para atingir tais objetivos. Esse instrumento foi aplicado ao final da intervenção em Arteterapia.

7.3 Análise dos dados

Os dados quantitativos foram explorados através da estatística univariada e multivariada. A abordagem univariada permitiu descrever os dados a partir de frequência em número absoluto e em porcentagem (COHEN; LEA, 2004).

Os dados qualitativos gerados com base nos registros do caderno de emoções foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Essa análise consiste em três etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise os cadernos de emoções foram lidos, analisados e organizados, com o objetivo de torná-los funcionais no seguimento da pesquisa.

A partir da identificação das semelhanças nos conteúdos, os registros dos alunos nos cadernos de emoções foram agrupados em categorias para expressar a qualidade das relações deles acerca dos aspectos intrapessoais (Eu e Eu), interpessoais (Eu e o Outro), e as relações sociais, afetivas e cognitivas (Eu e o ambiente de convívio). Estas categorias, definidas *a priori*, compreendem: 1. boa relação; 2. relação indeterminada; ou 3. relação conflituosa.

A categoria **boa relação** foi utilizada para caracterizar as atividades em que ficam expressas relações positivas entre os aspectos intrapessoais, interpessoais e as relações com o ambiente. A categoria **relação indeterminada** permitiu agrupar as atividades em que as relações não estejam claramente expressas. Por fim, a categoria **relação conflituosa** foi utilizada para agrupar as atividades que apresentarem algum desequilíbrio nas relações sejam estas intrapessoais, interpessoais ou com o ambiente.

Para análise das respostas, codificou-se cada estudante com caracteres alfanuméricos (E-1, E-2, E-3,... E-20), sendo a letra “E” relacionada à palavra estudante e o numeral uma maneira de identificação para substituir o nome.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 Estudo 1

Como primeira etapa do estudo 1, explorou-se os dados obtidos a partir das respostas dos alunos no questionário EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) adaptado e traduzido por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) da *Depression Anxiety Stress Scales - DASS* de Lovibond e Lovibond (1995a). Esses resultados foram publicados na revista *Research, Society and Development* em Castro, Junqueira e Cicuto (2020) como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre pelo Mestrado Acadêmico em Ensino (APÊNDICE D).

Os resultados obtidos a partir da análise dos níveis de ansiedade, depressão e estresse dos estudantes (mesmos sujeitos desta pesquisa) revelaram que o maior índice de normalidade foi verificado para a depressão com cerca de 70%. Com sintomas leves foram identificados aproximadamente 15% deles, e cerca de 5% com sintomas moderado. No nível extremamente grave verificou-se cerca de 10% dos estudantes. Não houve alunos com sintomas grave. Em relação a ansiedade, aproximadamente 70% apresentaram grau de normalidade. No entanto, cerca de 5% apresentaram sintomas leve e 10% sintomas moderado. O nível mais grave de ansiedade foi verificado para 5% e extremamente grave para 10% deles. Os níveis de estresse foram os mais preocupantes. Identificou-se cerca de 30% dos estudantes com sintomas moderado, 10% com sintomas grave e aproximadamente 15% extremamente grave. Os alunos com classificação normal representaram cerca de 40% e 10% os alunos com sintomas leves. A análise destes resultados permitiu inferir que, mesmo com grande porcentagem de alunos dentro dos parâmetros de normalidade, os altos índices de estresse (níveis moderado, grave e extremamente grave) indicam um sinal de alerta, visto que alunos com propensão a problemas mentais podem ter sua saúde ainda mais debilitada em meio a uma pandemia, como a COVID-19, com decretação de isolamento social e suspensão das aulas presenciais (CASTRO; JUNQUEIRA; CICUTO, 2020).

Na Tabela 2 foram apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos mesmos dados de estresse, ansiedade e depressão, mas agora relacionados ao desempenho escolar.

Tabela 2. Grau de severidade de estresse, ansiedade e depressão e respectivo desempenho de cada estudante.

Estudante	Estresse	Ansiedade	Depressão	Desempenho (máximo 42)
E1	Normal	Normal	Normal	42
E2	Extremamente Grave	Grave	Normal	27
E3	Normal	Normal	Normal	42
E4	Extremamente Grave	Normal	Normal	41
E5	Leve	Normal	Normal	35
E6	Moderado	Normal	Normal	41
E7	Moderado	Normal	Normal	28
E8	Moderado	Normal	Leve	38
E9	Moderado	Normal	Normal	37
E10	Leve	Normal	Normal	42
E11	Grave	Extremamente Grave	Moderado	25
E12	Normal	Normal	Normal	33
E13	Normal	Normal	Normal	25
E14	Normal	Normal	Normal	42
E15	Moderado	Normal	Leve	31
E16	Normal	Normal	Normal	35
E17	Extremamente Grave	Extremamente Grave	Extremamente Grave	41
E18	Normal	Normal	Normal	37
E19	Grave	Leve	Normal	42
E20	Normal	Moderado	Leve	38
E21	Moderado	Moderado	Extremamente Grave	17

Fonte: Autora (2020).

A análise da Tabela 2 permite verificar a presença de casos de estudantes com níveis de estresse, ansiedade e/ou depressão elevados e com rendimento escolar mais baixo, como para E2, E7, E11 e E21. Nesses casos, verifica-se implicações para o desempenho e envolvimento no processo de construção do conhecimento em decorrência do comprometimento da saúde mental. Conforme literatura da área (OATLEY; NUNDY, 2000; THOMPSON, 1991; HUNT;

EISENBERG, 2010), estudantes com estresse, ansiedade e depressão podem apresentar perda de memória, além de alteração nos níveis de atenção e concentração. Além disso, esses alunos em sofrimento psíquico acabam ficando com bem-estar físico e psicológico prejudicados. Segundo Moraes, Mascarenhas e Ribeiro (2010) pessoas afetadas com essas patologias sentem-se desestimuladas por apresentarem uma visão distorcida de mundo e dos acontecimentos ao seu redor. Segundo os autores “Tais fenômenos influenciam também na produção e desempenho acadêmico dos estudantes, pois debilita a capacidade de raciocínio, memorização, motivação e interesse do estudante com relação ao processo de estudo-ensino-aprendizagem”. (MORAIS; MASCARENHAS; RIBEIRO, 2010, p. 2).

No entanto, é fundamental considerar que as causas para o baixo desempenho escolar podem ser variadas e não exclusivas, como por exemplo em E13. Esse estudante não apresenta saúde mental debilitada, porém apresenta baixo desempenho acadêmico. Segundo Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), este pode ser resultado de fatores extrínsecos (ambientais) ou intrínsecos (individuais). Podem se considerar como fatores extrínsecos a inadequação pedagógica adotada pelo professor, bem como condições socioculturais desfavoráveis ou desestimulantes. Já elementos como motivação, autoestima, interesse estão relacionados a fatores intrínsecos que podem ter reflexos para o bom ou mal desempenho acadêmico.

Também, verifica-se o oposto nos casos de E4 e E17. Esses estudantes apresentam grau de severidade elevado em relação a, pelo menos, um dos indicadores de saúde mental, mas conseguem apresentar bom desempenho escolar. Em relação a esses dois casos, Loureiro e Sanches (2006) o papel de experiências escolares positivas são fundamentais para o sucesso acadêmico de estudantes. Segundo os autores, o bom desempenho contribui na superação de dificuldade comportamentais, de autoestima e também de ordem mental (LOUREIRO; SANCHES, 2006).

A superação de dificuldades comportamentais, de autoestima e desordem mental dependem muito da aceitação do outro e de si mesmo. Segundo Maturana (2002, p. 29) é na juventude que se experimenta “[...] a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável”.

Sob essa ótica, Maturana (2002) esclarece o papel das emoções, especialmente do amor, como elemento fundamental para a aceitação do outro e de si mesmo no que tange a convivência. O autor ainda diferencia o amor e a rejeição, sendo a rejeição a negação do outro

na convivência e o amor o espaço de aceitação do outro. Além disso, traz o conceito de indiferença como sendo o oposto ao amor e a rejeição. Nas palavras do autor:

Existem duas emoções pré-verbais que tornam isto possível. São elas: a rejeição e o amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência. A rejeição e o amor, no entanto, não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro, e ambos têm como seu oposto a indiferença. Rejeição e amor, no entanto, são opostos em suas consequências no âmbito da convivência: a rejeição a nega e o amor a constitui. A rejeição constitui um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. O amor constitui um espaço de interações recorrentes que se amplia e pode estabilizar-se como tal. É por isto que o amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. E é por isto que o amor é a emoção fundamental na história da linhagem homínide a que pertencemos. (MATURANA, 2002, p. 66).

Dessa forma, destaca-se o papel das instituições de ensino e professor para oportunizar a convivência e a aceitação do outro e de si mesmo, de modo que os alunos aprendam “[...] a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros”. (MATURANA, 2002, p. 30).

Nessa perspectiva, Cruvinel e Boruchovitch (2004) argumentam sobre a necessidade de os professores possuírem conhecimento sobre problemas emocionais que envolvem cada faixa etária do desenvolvimento dos alunos, bem como as etapas do seu desenvolvimento. Destacam também a importância de os professores reconhecerem sintomas de sofrimento psíquico, com vistas a auxiliar os estudantes e ainda contribuir para diminuir as consequências para a vida pessoal deste aluno, bem como para a sua convivência e desempenho escolar. Desse modo, cabe ao professor adotar posturas que minimizem os efeitos do fracasso escolar na vida psíquica e vice e versa, ou seja, minimizar os efeitos do sofrimento psíquico no desempenho escolar. Os mesmos autores destacam, a necessidade de se proporcionar ambientes que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, metacognitivas e de autorregulação da aprendizagem. Tais elementos são essenciais para que o aluno adote uma postura de autocrítica e de autocontrole perante os desafios acadêmicos e da vida em sociedade (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004).

8.2 Estudo 2

No estudo 2, pesquisou-se o papel da Arteterapia como estratégia para a promoção da regulação das emoções e da inteligência emocional. Para isso, foram analisados os registros dos alunos em seus cadernos de emoção.

Durante a aplicação da oficina de Arteterapia realizaram-se atividades de natureza mista, desenvolvidas em três etapas: “Eu e Eu” (relações intrapessoais), “Eu e o Outro” (relações interpessoais), “Eu e o ambiente de convívio” (conexões sociais, afetivas e cognitivas). Como exemplo, foi apresentado a seguir o desenho coletivo elaborado pelos alunos durante a oficina (Figura 1). Essa atividade exigiu dos alunos momentos de empatia e o desenvolvimento de habilidades para lidarem com as emoções dos outros.

Figura 1. Desenho coletivo elaborado durante a oficina em Arteterapia.



Fonte: Autora (2020).

Dos sujeitos de pesquisa (n=21), não houve a participação de um estudante na etapa da construção do caderno de emoções, por impossibilidade motora.

Conforme apresentado na metodologia, os registros dos alunos nos cadernos de emoções foram agrupados a partir das categorias: boa relação; relação indeterminada; relação conflituosa. Os resultados obtidos através dessa análise foram apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Análise de conteúdo dos cadernos de emoção construídos pelos estudantes durante a oficina em Arteterapia.

Categorias	Intrapessoais	Interpessoais	Relação com o mundo
	11 (55%)	13(65%)	10 (50%)
Boa relação	Estudantes: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11	Estudantes: E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10; E12, E13, E16, E19, E20	Estudantes: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
	5 (25%)	1 (5%)	4 (20%)
Relação indeterminada	Estudantes: E12, E13, E14, E15, E16	Estudante: E14	Estudantes: E12, E13, E14, E16
	4 (20%)	6 (30%)	6 (30%)
Relação conflituosa	Estudantes: E17, E18, E19, E20	Estudantes: E4, E5, E11, E15, E17, E18	Estudantes: E11, E15, E17, E18, E19, E20

Fonte: Autora (2020).

A partir desses resultados é possível inferir que, 55% (n=11) dos estudantes apresentaram boa relação intrapessoal (Eu e Eu). Enquanto que, 25% (n=5) deles revelam relação intrapessoal indeterminada e 20% (n=4) apresentaram relação conflituosa. Sobre as relações interpessoais, verifica-se que 65% (n=13) dos estudantes mostraram boa relação interpessoal (Eu e o Outro). Apenas 5% (n=1) apresentaram relação interpessoal indeterminada e 30% (n=6) evidenciaram suas relações conflituosas nas atividades em Arteterapia. A relação dos estudantes com o mundo revela que 50% (n=10) deles(as) apresentaram boa relação. Em contrapartida, 20% (n=4) dos estudantes revelaram relação indeterminada e 30%(n=6) tinham relação conflituosa.

A análise conjunta das relações permite compreender que há grande porcentagem de estudantes com boa relação intrapessoal, interpessoal e com o ambiente de convívio. No entanto, a identificação de relações indeterminadas pode representar um indicativo de aspectos

velados pelo estudante ou confusos para ele(a). Além disso, é possível verificar a mesma incidência de relações conflituosas nos aspectos interpessoais e com o ambiente de convívio e menor incidência de conflito nas relações intrapessoais, as quais serão detalhadas a seguir:

O estudante E1 apresentou uma boa relação nos três aspectos analisados (intrapessoal, interpessoal e com o ambiente de convívio). Em suas relações intrapessoais expressa equilíbrio emocional, pois relata seu cotidiano, alternando momentos de bem-estar físico e mental, conforme pode ser verificado no excerto: “[...] *Este ano estou focando bastante na minha saúde, realizando exercícios físicos diários e comendo bem*”. Ainda sobre o aspecto intrapessoal ao observar a obra de arte explica o que visualiza, evidenciando aspectos pessoais, como: “*Fico um pouco incomodado pelo fato de não ter uma visão clara [...]*”. Em relação à atividade de *selfies*, alterna momento de motivação e cansaço. Nas atividades sobre as relações interpessoais, revela que, apesar de trabalhar bem em grupo, não gosta que alterem suas ideias. Com o ambiente de convívio, especialmente na atividade de percepção visual, identifica formas que lhes são familiares e na atividade de composição visual e em seu relato de vivência, traz indicadores de sua capacidade de autorregulação emocional, em momentos de perda: “[...] *tentei pensar na triste notícia o mínimo possível. Não foi fácil controlar tudo que eu estava sentindo naquele momento*”.

E2 apresenta boa relação intrapessoal e interpessoal, apesar de algumas dificuldades: “*creio que eu não tenha muito dificuldade em trabalhar com outros, porque além de eu gostar disso, gosto de mandar e ser líder*”. Na relação com o ambiente apresenta boa relação e inclusive, apropria-se de técnicas expressivas para regular suas emoções: “[...] *peguei uma folha em branco e comecei a desenhar uma mandala, aquilo me acalmou bastante por mandalas serem terapêuticas*”.

E3 expressa boa relação intrapessoal, interpessoais e com o ambiente, apesar de alternar momentos de animação e ansiedade expressados na atividade de *selfies*.

E4 apresenta relação intrapessoal com boa relação: “[...] *me vejo como alguém que busca constante autoconhecimento e evolução a fim de melhorar minha relação comigo mesma [...]*”. Nas conexões interpessoais, apresenta desequilíbrio, não conseguindo gerir suas emoções e impulsos: “[...] *não consigo conter fortes emoções no momento de expressá-las, o que faz com que eu seja uma pessoa explosiva com as pessoas que me rodeiam [...]*” e com o mundo, as relações são consideradas boas.

E5 detalha suas atividades, apresentando boa relação intrapessoal e com o meio de convívio, através de atividades de escrita, observação de obra e fotos suas e composições. Opondo-se a isso, nas relações interpessoais, mostra uma relação conflituosa: “[...] *eu não gosto de trabalhar em grupo, porque não pode ser apenas do meu jeito*”.

O aluno E6 expõe em seu caderno de emoções boa relação em aspectos intrapessoais, interpessoais e com o ambiente de convívio, afirmando através de frases como: “[...] *sempre dou o meu melhor em tudo que faço*”, “[...] *Gosto de ser feliz, de estar com a família e amigos[...]*”. Também, na atividade de leitura de imagens, expressa sentimentos e sensações e nas fotos, apresenta inúmeros momentos de bem-estar. Em atividades coletivas, mostra-se colaborativo: “[...] *No coletivo sempre sou colaborativa, dou minha opinião e ajudo como posso*”. Em sua relação com o seu entorno, consegue perceber ambas as formas que se apresentam nas imagens de figura-fundo e relata através de história, o quanto conseguiu, mesmo diante da adversidade, manter-se equilibrada: “[...] *porém ao mesmo tempo tentei manter a calma e respirei fundo*”.

E7 expõe boa relação intrapessoal e faz colocações que reafirmam isso: “[...] *não gosto de quando alguém não demonstra empatia*” ou ainda “[...] *Tive a sensação de felicidade por ver ele ajudando outra pessoa*”. Ainda, em suas fotografias, revela bom humor e muitos momentos de bem-estar, assim como na relação com o outro e com o contexto em que está inserido, relatando detalhes de seu entorno e forma coerente com a qual conduziu momentos de ansiedade e medo.

E8 indica boa relação intrapessoal, com demonstração de autorregulação emocional, exteriorizada por meio de atividades. Nas conexões interpessoais, verbaliza ter facilidade em trabalhar em grupo. E nas conexões com o ambiente, demonstra clareza ao expor diferentes aspectos de sua vida.

E9 transmite boa relação nas conexões intrapessoais, unindo falas que reverberam principalmente momentos de alegria, motivação, bem-estar e esperança. Também indica boa relação interpessoal, expondo sentimento a partir do trabalho que foi desenvolvido: “[...] *foi a diversão e a melhor convivência com o outro*”. Em relações com o ambiente de convívio, torna explícito a harmonia com a qual conduz suas atividades e suas relações familiares.

E10 apresenta boa relação intrapessoal, apesar de alternar momentos de cansaço e alegria. Nas conexões interpessoais também apresenta boa relação, e nas conexões com o mundo e consegue estabelecer momentos de autorregulação emocional.

E11 mostra boa relação intrapessoal, apesar de alternar momentos de ansiedade e humor deprimido e determinação e satisfação. Em relação à conexão com o outro e com o mundo, manifesta relações conflituosas: “[...] *minha dificuldade é querer que tudo saia da maneira que eu organizei e do meu jeito, tenho também as vezes dificuldade de discordar de ideias, com receio de ficar uma situação desconfortável*”.

O E12 expressa relação indeterminada em relação aos aspectos intrapessoais, uma vez que se limita a escrever em proposta de auto definição. Na leitura da obra de arte, não passa dos aspectos formais e na atividade das *selfies*, descreve suas fotos, mas em grande parte não aborda sentimentos e sensações que vivenciou no momento registrado. No que se refere aos aspectos interpessoais, não registra nenhuma dificuldade em conviver em grupo, o que possivelmente relaciona-se a uma boa relação interpessoal. E quanto às atividades que provocam reflexões sobre conexões sócio, afetivas e cognitivas, em figura-fundo não percebeu imagens contidas em um segundo plano e seu relato de história é bastante resumido. Tais questões direcionam a uma relação indeterminada, pois não ficam claramente expressos os seus pensamentos e sentimentos.

E13 traz em suas expressões uma relação intrapessoal indeterminada, uma vez que não apresenta subsídios necessários para uma possível leitura de suas relações intrapessoais. Se nega expor suas imagens e limita-se em leitura de imagens com colocações como: “[...] *não tive nenhum sentimento*”. Nas conexões interpessoais apresenta boa relação, verbalizando o quanto gosta de trabalhar em grupo. Já em relação às conexões com o ambiente de convívio, percebe apenas parte das imagens e não consegue aprofundar sua leitura e criar composição visual, assim como em seu relato de história, que é extremamente limitado, sendo classificada em uma relação indeterminada.

E14 revela relações indeterminadas nos três aspectos supracitados, devido a sua limitação ao expressar-se nas atividades propostas.

E15 limita-se nas conexões intrapessoais, realizando de forma resumida as atividades. Na atividade sobre a relação com o outro, identifica suas dificuldades em aceitar a opinião dos colegas. E nas conexões com o meio de convívio, apresenta uma relação conflituosa, destacando uma composição visual contraditória e possíveis inseguranças.

E16 não apresentou fotos, não realizou leitura de imagens e limitou-se na sua autodefinição, caracterizando uma relação intrapessoal como indeterminada. Nas conexões interpessoais, descreve boa relação na convivência com outros e nas conexões sócio, afetivas e

cognitivas. Foi bastante superficial em atividades de leitura visual, não apresentou a composição visual e no relato de história, novamente limitando-se a uma relação indeterminada: *“Prefiro não relatar a história por inteira [...]”*.

E17 ao mencionar trechos como: *“Não gosto de silêncio, pois eu começo a pensar muito e acabo desencadeando vários pensamentos ruins e emoções ruins como a ansiedade, depressão e um pouco de pânico”* e *“[...] sempre me senti solitário [...]”* traduzem um pouco das relações conflituosas que o estudante vivencia em suas relações intrapessoais, interpessoais e com o mundo. Ainda que seja bastante superficial essa visão, conota ansiedade e tensões, reiteradas em seu relato de história e no recolhimento e medo de invadir o espaço alheio, presente em atividades propostas nas conexões interpessoais.

E18 manifesta relação intrapessoal conflituosa, evidenciando características de insegurança e baixa autoestima: *“[...] não sou confiante em mim [...]”*. Em vários momentos, registra em seu caderno de emoções o quanto possui seus objetivos bem definidos, no entanto, revela vários conflitos internos. Em suas relações interpessoais e com o ambiente, também demonstra conflito, enfatizando que prefere preservar-se e evitar algumas situações decorrentes da convivência: *“[...] não consigo conversar por muito tempo, gosto de ficar quieto [...]”*, revela também que diante do momento atual apresenta momentos de apreensão e medo em relação ao futuro, seus estudos e objetivos.

E19 em sua descrição explícita informações de sua vida íntima e diverge no decorrer da realização das atividades, não apresentando fotos e verbalizando sentimentos de confusão. Esses dados acabam por definir uma possível relação intrapessoal conflituosa. Em relação às conexões interpessoais, há evidência de uma boa relação com indicativo de que quanto trabalha bem em grupo. Nas conexões com o mundo, apresenta relação conflituosa, manifestando um pouco de introspecção através de seus relatos: *“não gosto de demonstrar nada para os meus pais ou familiares[...]”* e mostra desequilíbrio entre o que é exposto.

E20 externa relações intrapessoais conflituosas, alternando momentos de alegria, cansaço ou pensamento acelerado. Destaca momentos de dúvida, até mesmo em atividades de leitura de imagem: *“[...] me sinto com a mente confusa, confusa com os sentimentos, decisões e pensamentos”*. E nas relações interpessoais apresenta boa relação, expressando que não possui problema de convivência em grupo. Já na relação com o ambiente, desenvolve relação conflituosa, sem revelar e observar muitos detalhes nas imagens de figura-fundo e no relato de sua vivência de regulação emocional, relatou o quanto precisou manter-se equilibrada,

especialmente no momento da quarentena, devido à dificuldade nas relações com familiares, que passaram a conviver ainda mais, o que criou desafios ainda maiores.

Conforme Goleman (1995), a inteligência emocional e os processos de autorregulação das emoções requerem o desenvolvimento de uma série de habilidades, dentre elas conhecer as próprias emoções, lidar com emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros, lidar com relacionamentos. Tais habilidades foram claramente estimuladas através das etapas da oficina com atividades que envolveram as relações intrapessoais, interpessoais e com o ambiente de convívio. Conforme pode ser verificado a partir da análise detalhada dos cadernos de emoção, através da oficina em Arteterapia oportunizou-se espaços de construção de relações afetivas e de autoconhecimento. Os dados ainda revelaram que a oficina contribuiu com o desenvolvimento de atividades para que os alunos rompessem com seus limites expressivos, desenvolvessem sua capacidade de criação e externalizassem seus sentimentos e emoções. Além disso, as atividades propostas oportunizaram momentos troca de experiências e vivências, com a perspectiva de possibilitar momentos de empatia e o desenvolvimento de habilidades para lidarem com as emoções dos outros.

Assim, é possível inferir que a oficina em Arteterapia contribuiu para a promoção da inteligência emocional dos alunos, através do desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo. Martín e Soriano (2012) afirmam que Arteterapia, no contexto educacional, contribui para o enfrentamento de situações que afetam a saúde emocional através de estímulos para que possam controlar e a lidar com sentimentos e emoções, sendo assim, uma importante aliada no desenvolvimento de habilidade de regulação e gestão das emoções.

Santos (2008) destaca a importância da arte e seus efeitos terapêuticos na saúde mental, através da tomada de consciência corporal, psíquica e cognitiva. Essa consciência possibilita aos indivíduos a compreensão da sua existência e de seu ambiente de convívio, conferindo ao indivíduo a capacidade de motivar-se e gerir as próprias emoções.

No estudo 2, também foi aplicado um questionário de autorregulação das emoções e inteligência emocional, como estratégia de coleta de dados para ampliar os elementos na discussão sobre os efeitos da oficina em Arteterapia. Inicialmente, os alunos responderam o seguinte questionamento “você consegue compreender melhor suas emoções após participar das atividades? Explique o que percebeu, caso a resposta seja afirmativa”.

Dos estudantes que participaram da oficina em Arteterapia, 70% (n=14) responderam que sim, 10% (n=2) parcialmente e apenas 20% (n=4) responderam que não. A seguir, serão apresentados alguns excertos de respostas:

Sim, percebi que sei reconhecer e expressar meus sentimentos e emoções através de palavras e da arte. E2

Sim, principalmente a partir da atividade que tínhamos que tirar fotos todos os dias da semana, tive uma percepção muito significativa das minhas emoções em cada dia. E3

Não, pois tudo que vi e escutei nos encontros eu já tinha conhecimento, por passar muito tempo sozinho e compreendendo a mim mesmo. E17

Na segunda pergunta os alunos foram questionados se: “as atividades contribuíram para que você se conectasse com seus sentimentos e emoções? Como?”. Neste item 75% (n=15) deles(as) indicaram que sim, 5% (n=1) parcialmente e 20% (n=4) responderam que não. De acordo com os alunos:

Sim, o ambiente das atividades e encontros foram muito interessantes e confortáveis, por isso me senti mais à vontade para pensar sobre minhas emoções. E5

Sim, aprender mais sobre quem eu sou. E10

Sim, pensando em como sou, o que sinto e o que desejo. E18

Não, continuo como antes. E20

A partir das respostas nessas duas questões, evidencia-se que para a maioria dos estudantes, a Arteterapia, a partir do fazer artístico, contribuiu para que eles(as) compreendessem e se conectassem com suas emoções. Conforme Philippini (2011), os elementos da composição visual são fundamentais no desenvolvimento do potencial criativo, não se limitando a apenas uma representação gráfica. Este também corresponde aos sentimentos e sensações experienciados.

Nesse raciocínio, Edwards (2004) argumenta que seja através de rabisco ou produções mais sofisticadas, através da arte o sujeito consegue se conhecer e lidar melhor com situações que geram sofrimento psíquico. Assim, por meio da Arteterapia os indivíduos desenvolvem habilidades para que compreendam e se conectem com suas emoções.

Além disso, em sua resposta E3 comenta sobre a atividade das *selfies*, relatando que essa permitiu uma “*percepção muito significativa das minhas emoções em cada dia*”. Conforme Zenelato e Werba (2017), as *selfies* permitem conectar a realidades interna e externa dos indivíduos e, com isso, promover o autoconhecimento.

Na terceira pergunta, os alunos foram questionados se depois de participar da oficina, eles(as) acreditam que conseguiriam lidar melhor com os momentos de tristeza. Dos alunos participantes 65% (n=13) responderam que sim, 20%(n=4) disseram que não e 15% (n=3) responderam parcialmente. As respostas a seguir expressam em palavras esses dados numéricos:

Acredito que sim, por termos debatido sobre diversas situações na aula e conversado sobre essas sensações. E11

Sim, tudo vai passar, e sempre terão dias tristes e dias felizes, não posso me cobrar por ser feliz sempre. E10

Não sei, não encontrei nada novo para controlar minha tristeza, então, vou continuar com os mesmos métodos. E17

No quarto item, os alunos foram questionados se depois de participar da oficina, eles(as) acreditam que conseguiriam lidar melhor com os momentos de raiva. Para 50% (n=10) deles a resposta foi sim, 20% (n=4) não, 20% (n=4) não sei e 10% (n=2) parcialmente, conforme pode ser verificado nos seguintes exemplos:

Acredito que sim, mas eu não acho que eu sinto raiva com tanta frequência... mas mesmo assim, eu tentarei pensar na situação como um todo, não só como um único momento de raiva. E8

Sim, usando métodos de me acalmar. E15

Não porque eu fico com raiva com qualquer coisa que aconteça. E13

Não sei. E19

Por fim, no último item, os alunos responderam se conseguiriam lidar melhor com os momentos de medo após a oficina de Arteterapia. Nessa pergunta, 60% (n=12) responderam que sim, 35% responderam que não e apenas 5% (n=1) parcialmente. Alguns exemplos foram apresentados a seguir:

Sim, tenho medo do futuro e medo de não ter certeza sobre ele, mas estou conseguindo lidar melhor com isso. E10

Acredito que sim, ouvindo os relatos dos meus colegas, eu percebi que o medo é algo muito comum, mas precisa ser combatido com outros sentimentos e dependendo da ocasião é comum que a adrenalina da situação se sobressaia na questão do medo. E8

Não, sou muito insegura. E6

A análise das perguntas 3 a 5 permitiu verificar que os alunos acreditam, em sua maioria, em maior ou menor grau a depender do item, que as oficinas contribuíram para que eles(as) lidem melhor com momentos de tristeza, raiva e medo. Conforme já sugerido, tais habilidades envolvem os processos de conhecer as próprias emoções e lidar com emoções, que segundo Goleman (1995) são habilidades essenciais para a formação de um sujeito emocionalmente inteligente.

Dessa forma, por meio da arte, os indivíduos puderam entrar em contato com o seu mundo interior, desenvolvendo sua inteligência emocional e os processos de regulação das emoções. Evidentemente, essa foi uma ação, de curta duração e com efeito pontual. Assim, é necessário que ações desta natureza continuem a ser realizadas e que estejam presentes no contexto escolar.

Conforme Goleman (1995), os sentimentos e as emoções não podem estar desconectados do aprendizado de conhecimentos escolares. Assim, como é importante o aprendizado de matemática, linguagens, e de outras áreas do conhecimento, a Alfabetização Emocional também deve ser considerada como parte do currículo das escolas. As contribuições de Maturana (2002) também corroboram com essa perspectiva a destacar o papel das emoções no processo educacional através do respeito às individualidades e o amor, e, ainda, considerando que a razão encontra sua origem na emoção.

Nesse contexto, entende-se que as ações propostas nesta pesquisa podem ser consideradas como elementos para a implementação de componentes curriculares que tenham como objetivo a promoção da Alfabetização Emocional.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa investigou-se a influência da Arteterapia como proposta para auxiliar os estudantes em processos de regulação das emoções e promoção da inteligência emocional. Para isso, foram realizados dois estudos com o objetivo de responder as seguintes perguntas de pesquisa: Quais as possíveis relações entre a saúde mental de estudantes e o desempenho escolar? Em que medida as vivências em Arteterapia contribuíram para a regulação das emoções e inteligência emocional dos alunos?

Em relação a primeira pergunta, verificou-se grande porcentagem de alunos dentro dos parâmetros de normalidade para os constructos de saúde mental (Estudo 1), contudo os índices de estresse representam um sinal de alerta, pois estamos vivenciando a pandemia, da COVID-19, com decretação de isolamento social e suspensão das aulas presenciais. Nesse cenário, alunos com propensão a problemas mentais podem ter sua saúde ainda mais debilitada. Neste estudo, também investigou-se a relação desses índices com desempenho escolar. Essa análise revelou a presença de estudantes com níveis de estresse, ansiedade e/ou depressão elevados e com rendimento escolar mais baixo. Ademais, constatou-se o oposto: estudantes com grau de severidade elevado em relação a, pelo menos, um dos indicadores de saúde mental, mas com bom desempenho escolar.

No estudo 2, pesquisou-se o papel da Arteterapia como estratégia para a promoção da regulação das emoções e da inteligência emocional. A partir da análise detalhada dos cadernos de emoções e questionário, verificou-se que a oficina em Arteterapia oportunizou espaços de construção de relações afetivas e de autoconhecimento. Identificou-se, ainda, que a oficina contribuiu com o desenvolvimento de atividades para que os alunos rompessem com seus limites expressivos, desenvolvessem sua capacidade de criação e externalizassem seus sentimentos e emoções. Além disso, foram oportunizados momentos troca de experiências e vivências, com a perspectiva de possibilitar momentos de empatia e o desenvolvimento de habilidades para lidarem com as emoções dos outros. Assim, foi possível evidenciar que a oficina em Arteterapia contribuiu para promoção da inteligência emocional e processo de autorregulação das emoções.

Neste sentido, acredita-se que os resultados produzidos através desta pesquisa contribuíram para melhorar o entendimento das relações intrapessoais, interpessoais e questões que perpassam as relações com o ambiente de convívio dos alunos. Além disso, espera-se

também que as práticas realizadas na oficina, considerando elementos da Arteterapia e do fazer artístico, possam contribuir com o desenvolvimento de novas propostas capazes de promover um olhar mais atento para o sujeito que está em processo de aprendizagem. Assim, espera-se que este estudo sirva de inspiração para que outros professores possibilitem aos estudantes momentos de autoconhecimento e de reflexão sobre os processos vivenciais deles. A fim de proporcionar espaços e práticas pedagógicas capazes de estabelecer momentos de diálogo, de autoconhecimento, de autorregulação emocional no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABEL, Marcos. O insight na psicanálise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 22-31, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a05.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. Estratégias de recursos humanos e Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total. **RAUSP Management Journal**, v. 33, n. 2, p. 40-51, 1998.

ANDRADE, Liomar Quinto. **Terapias expressivas: arte terapia, arte educação, terapia artística**. Rio de Janeiro, Vetar, 2000.

AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION. **What is art therapy?** Alexandria: American Art Therapy Association, 2017. Disponível em: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>. Acesso em: 30 out. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

BARCELOS, Valdo.; MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a educação: educar no amor e na liberdade**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

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

CASTRO, Carine Jardim de; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino. Ansiedade, depressão e estresse em tempos de pandemia: um estudo com alunos da terceira série do ensino médio. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 10, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9349>. Acesso em: 08 nov. 2020.

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

COHEN, Barry. H.; LEA, R. Brooke. **Essentials of statistics for the social and behavioral sciences**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2004.

COIMBRA, Mariane Silva; MOURA, Eduardo de Carvalho; DIAS, Rafaela de Lima. Arteterapia Gestáltica e suas relações com o processo criativo. **Revista Instituto Gestalt-Terapia e Atendimento Familiar Rede**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 1-19, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262013000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2020.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 369-378, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2020.

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

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HUNT, Justin; EISENBERG, Daniel. Mental health problems and help-seeking behavior among college students. **Journal of Adolescent Health**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 3-10, 2010. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(09\)00340-1/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(09)00340-1/pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

JIMENEZ, María Isabel Morales; ZAFRA, Esther Lopez. Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 41, n. 1, p. 69-79. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LOUREIRO, Sônia Regina; SANCHES, Simone H. Bianchi. Crianças com bom desempenho acadêmico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. *In*: BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LOVIBOND, Peter; LOVIBOND, Sydney Harold. The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. **Behaviour Research and Therapy**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 335-343, 1995a. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726811/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

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

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200067, p. 1-8, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200067.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARTÍN, María Casabó; SORIANO, Adriana García. Arteterapia y educación emocional Mini Artistas: viaje al centro del corazón, **Fòrum de Recerca**, n. 17, p. 927-938, 2012. Disponível em: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77066>. Acesso em: 08 nov. 2020.

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

MAYER, John D.; DIPAOLO, Maria; SALOVEY, Peter. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment**, [S. l.], v. 54, p. 772-781, 1990. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2348356/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David. R. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? **American Psychologist**, v. 63, n. 6, p. 503–517, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/215529979.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

MORAIS, Lerkiane Miranda de; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; RIBEIRO, José Luis Pais. Diagnóstico do estresse, ansiedade e depressão em universitários: desafios para um serviço de orientação e promoção da saúde psicológica na universidade: um estudo com estudantes da Ufam-Brasil. **Revista Amazônica**, v. 4, n. 1, p. 55-76, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4028883>. Acesso em: 08 out. 2018.

MOREIRA, Wanderson Carneiro; SOUSA, Anderson Reis de; NOBREGA, Maria do Perpétuo Socorro de Sousa. Adoecimento mental na população geral e em profissionais de saúde durante a covid-19: scoping review. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 29, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v29/pt_1980-265X-tce-29-e20200215.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

ORNELL, Felipe; SCHUCH, Jaqueline B.; SORDI, Anne O.; KESSLER, Felix Henrique Paim. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 42, n.3, p. 232-235, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462020000300232. Acesso em: 08 nov. 2020.

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

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

PEREIRA, Mara Dantas; OLIVEIRA, Leonita Chagas; COSTA, Cleberson Franclin Tavares; BEZERRA, Cláudia Mara Oliveira; PEREIRA, Míria Dantas, SANTOS; Cristiane Kelly Aquino; DANTAS, Estélio Henrique Martin. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 7, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/493>. Acesso em: 29 out. 2020.

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

SANTOS, Paula Fernanda F. A. Arte e saúde mental: caminhos paralelos. **Revista Instituto Gestalt-Terapia e Atendimento Familiar Rede**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p.136-142, 2008. Disponível em: <http://www.igt.psc.br/ojs/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SILVA, Daniel Marques; DUARTE, João Carvalho. Sucesso escolar e inteligência emocional. **Millenium**, Viseu, v. 42, p. 67-84, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8195/5801>. Acesso em: 25 out. 2020

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

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; BARBOSA, Nilton Cesar; ALVES, Matianny Thyssen. Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 143-152, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a07v15n2.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n.1, p. 78-87, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010442302011000100021&lang=pt. Acesso em: 02 nov. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996

THOMPSON, Roos. A. Emotional regulation and emotional development. **Educational Psychology Review**, Davis/Califórnia, v. 3, n. 4, p. 269-307, 1991. Disponível em: www.jstor.org/stable/23359228. Acesso em: 5 nov. 2020.

VILLAÇA, Fabiana de Mello; PALÁCIOS, Marisa. Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 506-514, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 out. 2020.

WEDDERHOFF, Elísio. Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>. Acesso em: 28 out. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

ZENELATO, Vanessa Magnus; WERBA, Graziela Cucchiarelli. Psicologia e fotografia: a subjetividade como protagonista da imagem. **Revista Unilasalles**, Canoas, n. 36, p. 157-168, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/3474>. Acesso em: 28 out. 2020.

ZWIELEWSKI, Grazielle; OLTRAMARI, Gabriela; SANTOS, Adair Roberto Soares; NICOLAZZI, Emanuella Melina da Silva; MOURA, Josiane Albanás; SANT'ANA, Vânia L. P.; SCHLINDWEIN-ZANINI, Rachel; CRUZ, Roberto Moraes. Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: As demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19. **Revista Debates em Psiquiatria**, Florianópolis, n. 2, p. 2-9. 2020. Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/setores/neuropsicologia/wp-content/uploads/sites/25/2015/02/Protocolos-psic-em-pandemias-covid-final.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ANEXO A

ESCALA DE ANSIEDADE DEPRESSÃO E STRESS - EADS-21

ESCALA DE ANSIEDADE DEPRESSÃO E STRESS - EADS-21					
<p>Por favor leia cada uma das afirmações abaixo e assinale 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si <i>durante a semana passada</i>. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.</p> <p><i>A classificação é a seguinte:</i></p> <p>0- não se aplicou nada a mim</p> <p>1- aplicou-se a mim algumas vezes</p> <p>2- aplicou-se a mim de muitas vezes</p> <p>3- aplicou-se a mim a maior parte das vezes</p>					
1	Tive dificuldades em me acalmar (estresse)	0	1	2	3
2	Senti a minha boca seca (ansiedade)	0	1	2	3
3	Não consegui sentir nenhum sentimento positivo (depressão)	0	1	2	3
4	Senti dificuldades em respirar (ansiedade)	0	1	2	3
5	Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas (depressão)	0	1	2	3
6	Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações (estresse)	0	1	2	3
7	Senti tremores (por ex., nas mãos) (ansiedade)	0	1	2	3
8	Senti que estava a utilizar muita energia nervosa (estresse)	0	1	2	3
9	Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula (ansiedade)	0	1	2	3
10	Senti que não tinha nada a esperar do futuro (depressão)	0	1	2	3
11	Dei por mim a ficar agitado (estresse)	0	1	2	3
12	Senti dificuldade em me relaxar (estresse)	0	1	2	3

13	Senti-me desanimado e melancólico (depressão)	0	1	2	3
14	Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer (estresse)	0	1	2	3
15	Senti-me quase a entrar em pânico (ansiedade)	0	1	2	3
16	Não fui capaz de ter entusiasmo por nada (depressão)	0	1	2	3
17	Senti que não tinha muito valor como pessoa (depressão)	0	1	2	3
18	Senti que por vezes estava sensível (estresse)	0	1	2	3
19	Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico (ansiedade)	0	1	2	3
20	Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso (ansiedade)	0	1	2	3
21	Senti que a vida não tinha sentido (depressão)	0	1	2	3
<p>Fonte: PAIS-RIBEIRO, José; HONRADO, Ana; LEAL, Isabel. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de depressão ansiedade stress de Lovibond e Lovibond. Psicologia, saúde & doenças, v. 5, n. 2, p. 229-239, 2004. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v5n2/v5n2a07.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.</p>					

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DE DESEMPENHO ESCOLAR

Marque com um “x” como está seu desempenho escolar no momento, nas diferentes componentes curriculares.

Componente curricular	Desempenho escolar		
	Abaixo da média	Na média	Acima da média
Matemática			
Português			
Literatura			
Química			
Física			
Biologia			
Sociologia			
Filosofia			
História			
Geografia			
Arte			
Inglês			
Espanhol			
Educação Física			

APÊNDICE B
CADERNO DE EMOÇÕES

1. Eu e Eu - conexões intrapessoais:

- a. Quem sou eu?

Elabore um desenho e um pequeno texto explicativo descrevendo quem é você. Para isso, considere os seguintes questionamentos: Quem sou eu? Como me percebo? Quais são as minhas preferências? Do que gosto, do que não gosto?

- b. Agora você observará uma obra de arte. Descreva o que observa na obra apresentada pela professora e relate sua sensação ao deparar-se com a imagem.

- c. *Selfie*/Prática fotográfica como definição de si mesmo. Cole neste espaço sete *selfies*, representando cada dia da semana, em mesmo turno, preferencialmente em mesmo horário e indique abaixo de cada foto um sentimento e/ou sensação que identifique cada momento fotografado.

2. Eu e o Outro – conexões interpessoais

a. Elabore um desenho coletivo a partir do uso de diferentes tipos de linhas (linhas curvas, retas, sinuosas, espiraladas...). A representação pode ser abstrata ou figurativa, cada aluno escolhe a sua opção. Depois relate as suas principais impressões sobre a atividade.

b. Quais foram as suas maiores dificuldades para desenvolver a atividade coletiva?

c. Quais foram as suas maiores habilidades para desenvolver a atividade coletiva?

3. Eu e o Contexto Escolar (conexões sociais, afetivas e cognitivas)

a. Agora você realizará uma atividade utilizando uma Figura-Fundo, conforme apresentado pela professora. Na identificação de imagens você poderá perceber diferentes formas em diferentes planos de leitura visual (o que se vê em primeiro e em segundo plano). Após observar as figuras, descreva qual figura identifica primeiro e o que percebe com esta imagem.

Imagem	Leitura formal e conexões pessoais
Imagem 01	
Imagem 02	
Imagem 03	

b. Crie uma composição visual que representa os diferentes aspectos de sua vida.

c. Em seguida, relate uma história pessoal, na qual teve que demonstrar muito equilíbrio emocional, evidenciando formas que você costuma utilizar para resolver problemas, lidar com desafios, medos e ansiedade.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DE AUTORREGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

1. Você consegue compreender melhor suas emoções após participar das atividades? Explique o que percebeu, caso a resposta seja afirmativa.
2. As atividades contribuíram para que você se conectasse com seus sentimentos e emoções? Como?
3. Depois de participar desta oficina, você acredita que consegue lidar melhor com os momentos de tristeza? Como?
4. Depois de participar desta oficina, você acredita que consegue lidar melhor com os momentos de raiva? Como?
5. Depois de participar desta oficina, você acredita que consegue lidar melhor com os momentos de medo? Como?

APÊNDICE D

Artigo publicado na revista *Research, Society and Development* em Castro, Junqueira e Ciculo (2020) como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre pelo Mestrado Acadêmico em Ensino.

Ansiedade, Depressão e Estresse em tempos de pandemia: um estudo com alunos da terceira série do Ensino Médio

Anxiety, Depression and Stress in times of pandemic: a study with high school students

Ansiedad, depresión y estrés en tiempos de pandemia: un estudio con estudiantes de tercer grado en la escuela secundaria

Recebido: 15/10/2020 | Revisado: 17/10/2020 | Aceito: 20/10/2020 | Publicado: 23/10/2020

Carine Jardim de Castro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9935-6178>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: carine.jcastro@gmail.com

Sonia Maria da Silva Junqueira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5616-5344>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: soniajunqueira@unipampa.edu.br

Camila Aparecida Tolentino Cicuto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9817-7933>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: camilacicuto@unipampa.edu.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo avaliar os níveis de Ansiedade, Depressão e Estresse de estudantes da terceira série do Ensino Médio em meio à pandemia da COVID-19. O desenvolvimento da pesquisa ancorou-se em artigos da literatura recente e evidencia a necessidade de estudos que investiguem a saúde mental de estudantes em fase de conclusão da Educação Básica. Participaram desta pesquisa 21 alunos de uma escola da rede privada, localizada na metade sul do Rio Grande do Sul. A coleta de dados contemplou a escala EADs 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) e foi aplicada através do *Google Forms*. Por meio desse estudo foi possível perceber que os estudantes apresentaram indicadores de sofrimento psíquico, em especial de Estresse. Esses resultados representam um sinal de alerta preocupante em relação à saúde mental dos adolescentes, uma vez que alunos com propensão

à desordem mental podem ter seu quadro ainda mais agravado em meio a uma pandemia com isolamento social e suspensão das aulas presenciais.

Palavras-chave: COVID-19; Coronavírus; Saúde mental.

Abstract

This paper aims to assess the levels of Anxiety, Depression and Stress of students in the third grade of High School in the midst of the COVID-19 pandemic. The development of the research is anchored in articles of recent literature, and highlights the need for studies that investigate the mental health of students in the process of completing Basic Education. Twenty-one students from a private school, located in the southern half of Rio Grande do Sul, participated in this research. The data collection included the EADs 21 scale (Stress, Anxiety and Depression Scales) and was applied through Google Forms. Through this study it was possible to notice that the students presented indicators of psychological distress, especially Stress. These results represent a worrying warning sign in relation to the adolescents' mental health, since students with a propensity to mental disorder may have their situation even more aggravated in the midst of a pandemic with social isolation and suspension of face-to-face classes.

Keywords: COVID-19; Coronavirus; Mental health.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar los niveles de Ansiedad, Depresión y Estrés de los estudiantes de tercer grado de Bachillerato en medio de la pandemia COVID-19. El desarrollo de la investigación está anclado en artículos de literatura reciente y destaca la necesidad de estudios que investiguen la salud mental de los estudiantes en el proceso de completar la Educación Básica. En esta investigación participaron 21 estudiantes de una escuela privada, ubicada en la mitad sur de Rio Grande do Sul. La recolección de datos incluyó la escala EADs 21 (Escala de estrés, ansiedad y depresión) y se aplicó a través de *Google Forms*. A través de este estudio se pudo notar que los estudiantes presentaban indicadores de malestar psicológico, especialmente estrés. Estos resultados representan una señal de alerta preocupante en relación a la salud mental de los adolescentes, ya que los estudiantes con propensión al trastorno mental pueden tener su situación aún más agravada en medio de una pandemia con aislamiento social y suspensión de clases presenciales.

Palabras clave: COVID-19; Coronavirus; Salud mental.

1. Introdução

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou o surto de um novo Coronavírus, com nome oficial de COVID-19, e alertou especialistas do mundo inteiro sobre a gravidade e alto risco de contágio dessa doença. Já no mês de março do mesmo ano, a OMS classificou a COVID-19 com uma pandemia em função da sua disseminação ao redor do mundo (WHO, 2020). Desde então, pesquisadores, autoridades e profissionais da área da saúde, dedicam-se a minimizar os efeitos devastadores da COVID-19 que já chega a quase 40 milhões de casos e mais de 1 milhão de mortes pelo mundo até o presente momento¹. Além dos efeitos à saúde física, essa doença tem afetado também a saúde mental da população mundial. Esses problemas têm sido gerados especialmente pelas medidas de isolamento social e quarentena como forma de enfrentamento da doença (Zwielewski et al., 2020). Sobre essa temática foram encontrados vários estudos na literatura recente, conforme apresentado a seguir.

Pereira et al. (2020) realizaram uma análise acerca dos resultados decorrentes do período de distanciamento social durante a pandemia da COVID-19, bem como, indicaram estratégias de enfrentamento para minimizar os possíveis danos causados à saúde mental da população. Foram utilizadas como bases de dados a MEDLINE via PubMed, Europe PMC, Lilacs e SciELO e, como descritores, os autores optaram pelos termos COVID-19, isolamento social, pandemias e saúde mental. Os autores constataram com este trabalho a maior vulnerabilidade dos indivíduos submetidos ao isolamento social, com tendência a apresentarem sintomas de sofrimento psíquico principalmente relacionados ao Estresse, Ansiedade e Depressão. Os pesquisadores alertam no artigo sobre a necessidade de estratégias de cuidado da saúde mental e redução dos sintomas de sofrimento psíquico através do acesso à informação da população, além de suporte de profissionais da área da saúde.

Outro estudo que consistiu na revisão da literatura foi desenvolvido por Moreira, Sousa e Nobrega (2020). Esses autores realizaram um mapeamento da literatura sobre adoecimento mental na população geral e também dos profissionais de saúde neste período de pandemia. Os autores identificaram que a COVID-19 vem gerando o adoecimento psíquico na população mundial com o aumento de quadros de Estresse, Ansiedade, Depressão e TEPT – Transtorno de Estresse Pós-Traumático. Os autores constataram uma grande incidência de casos entre os profissionais da área da saúde, especialmente mulheres, estudantes e

¹ Fonte: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

enfermeiros.

Em relação à saúde mental de estudantes encontramos o estudo realizado por Maia e Dias (2020). Os autores analisaram, através de um estudo comparativo, possíveis alterações nos níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão no período de pandemia em relação a outros períodos, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes universitários. Para realizar o estudo, os autores consideraram dois grupos amostrais com faixa etárias distintas e utilizaram como instrumento de coleta de dados a EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) adaptada e traduzida por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004). A partir da análise realizada, os autores constataram níveis mais elevados de Estresse, Ansiedade e Depressão nos estudantes universitários que participaram da pesquisa no período da pandemia. Os autores afirmaram com este estudo, os efeitos da pandemia para a saúde mental dos alunos e também a importância de se monitorar e prevenir tais implicações.

Ainda sobre a saúde mental de estudantes, Coelho et al. (2020) apresentaram um relato de experiência sobre o desenvolvimento de um projeto de extensão intitulado “Promoção da saúde mental e qualidade do sono entre estudantes universitários, em tempo de pandemia da COVID-19”. O referido projeto foi realizado por professoras e uma monitora de um curso superior de enfermagem na Bahia. O foco do curso, conforme próprio título sugere, foi explorar sobre a saúde mental e qualidade do sono de estudantes durante a pandemia. Nas atividades de extensão os alunos relataram suas experiências e sentimentos em relação à doença da COVID-19 com foco principal no distanciamento social e no padrão de sono. Com essa prática extensionista, os autores constataram a necessidade de ações que possibilitem o cuidado em relação à saúde mental e conseqüentemente à saúde física dos estudantes.

Evidentemente os trabalhos apresentados não esgotam a literatura sobre o tema, mas indicam a grande preocupação dos pesquisadores sobre a saúde mental em tempos de COVID-19. Nesse contexto, fica evidente que o impacto desta pandemia para a saúde mental é um tema emergente e que carece de estudos para entendermos os impactos que esta já gerou e continua gerando à sociedade mundial, em especial, no caso deste trabalho, para estudantes de Ensino Médio. A atenção a esse público, faz-se necessária, uma vez que, a medida de isolamento social resultou na suspensão das aulas presenciais e tem gerado incertezas sobre os seus desdobramentos.

Diante do exposto, este trabalho tem o objetivo de avaliar os níveis de Ansiedade, Depressão e Estresse de estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede privada, localizada na metade sul do Rio Grande do Sul.

Optou-se por esse público alvo, pois a suspensão das aulas presenciais tem

implicações para o ingresso desses alunos no Ensino Superior e conseqüentemente pode trazer reflexos à saúde dos mesmos.

Conforme Soares (2002) os adolescentes em fase de conclusão da Educação Básica tornam-se ainda mais suscetíveis ao sofrimento psíquico, pois são constantemente submetidos a cobranças familiares, além da autocobrança em relação ao ingresso nas universidades. Assim, esse alto nível de exigência pode contribuir para desencadear sofrimentos, angústias e até transtornos psicológicos. Igualmente, a adolescência, que corresponde à transição da infância para a vida adulta, resulta em mudanças biológicas, além das inúmeras transformações nas relações interpessoais e com o ambiente ao seu redor.

Apresentadas essas justificativas, fica evidente a urgência por estudos que investiguem a saúde emocional de estudantes em fase de conclusão do Ensino Médio. A seguir são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa.

2. Procedimentos Metodológicos

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé.

Os sujeitos desta pesquisa (n=21) são estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola particular localizada na metade sul do Rio Grande do Sul. Antes do início da coleta de dados, os estudantes conheceram os objetivos deste estudo e receberam um Termo de Assentimento, bem como seus pais ou responsáveis receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para darem a anuência, caso estivessem de acordo.

Nessa pesquisa foram calculadas as frequências em porcentagem e número absoluto dos níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão dos estudantes. Neste sentido, o presente estudo pode ser caracterizado como de natureza quantitativa. Segundo Pereira et al. (2018, p.69):

Nos métodos quantitativos, faz-se a coleta de dados quantitativos ou numéricos por meio do uso de medições de grandezas e obtém-se por meio da metrologia, números com suas respectivas unidades. Estes métodos geram conjuntos ou massas de dados que podem ser analisados por meio de técnicas matemáticas como é o caso das porcentagens, estatísticas e probabilidades, métodos numéricos, métodos analíticos e geração de equações e/ou fórmulas matemáticas aplicáveis a algum processo (Pereira et al., 2018, p.69).

2.1 Coleta dos dados

Os níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão foram coletados através da a escala EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) adaptada e traduzida por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) da *Depression Anxiety Stress Scales - DASS* de Lovibond e Lovibond (1995a). Este instrumento consiste de 21 afirmativas que visam determinar os níveis de descontrole emocional considerando os constructos Estresse, Ansiedade e Depressão. O instrumento apresenta sete itens em cada constructo e as afirmações são julgadas com uma escala de 4 níveis: 0 (não se aplicou nada a mim); 1 (aplicou-se a mim algumas vezes); 2 (aplicou-se a mim de muitas vezes); 3 (aplicou-se a mim a maior parte das vezes).

Para a coleta de dados optou-se pelo *Google Forms*, ferramenta encontrada no Google Docs. Tal ferramenta possibilitou o preenchimento de escalas e questionários, atendendo aos protocolos de distanciamento estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) mantendo a participação e efetivação do estudo.

2.2 Análise dos dados

Os níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão são calculados pela soma dos valores indicados na escala numérica de 0-3 e posteriormente multiplicados por 2, conforme manual para as escalas de Depressão, Ansiedade e Estresse (Lovibond e Lovibond,1995b). Na Tabela 1 foram apresentadas as pontuações da EADS conforme severidade.

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

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

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

Neste estudo considerou-se essa classificação, descrita no manual para as escalas de Depressão, Ansiedade e Estresse (Lovibond e Lovibond,1995b), como forma de interpretar os dados.

2.3 Consistência interna do instrumento

A consistência interna do instrumento foi aferida através do cálculo do valor de Alfa de Cronbach com auxílio do software SPSS. Os valores de Alpha de Cronbach variam de 0 a 1, sendo o valor 1 indicativo de alta correlação entre as afirmações do questionário e 0 indicativo de baixa correlação. Valores de Alpha de Cronbach maiores ou iguais a 0,7 são considerados confiáveis e indicam que o instrumento apresenta boa consistência interna (Field, 2009). Na Tabela 2 foram apresentados os valores obtidos com a aplicação do questionário no contexto desta pesquisa.

Tabela 2. Valores de *Alpha de Cronbach* do questionário EADS 21.

Sintomas	nº de afirmações	<i>Alfa</i>
Estresse	7	0,878
Ansiedade	7	0,850
Depressão	7	0,927

Fonte: Autoras (2020).

A partir dos valores obtidos na Tabela 2 é possível afirmar que o instrumento apresentou boa consistência interna para avaliar os níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão dos estudantes.

3. Resultados e discussão

Na Tabela 3 foram apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos para os constructos Estresse, Ansiedade e Depressão.

Tabela 3. Frequência em porcentagem e número absoluto dos níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão dos estudantes.

	Depressão	Ansiedade	Estresse
Normal	15 (71,4%)	15 (71,4%)	8 (38,1%)
Leve	3 (14,3%)	1 (4,8%)	2 (9,5%)
Moderado	1 (4,8%)	2 (9,5%)	6 (28,6)
Grave	0	1 (4,8%)	2 (9,5%)
Extremamente grave	2 (9,5%)	2 (9,5%)	3 (14,3%)

Fonte: Autoras (2020).

A partir destes resultados (Tabela 3) é possível inferir que, o maior índice foi de normalidade no constructo Depressão com 71,4%, equivalente a 15 estudantes. Com sintomas leve de Depressão foram identificados 14,3% (n=3) alunos e 4,8% (n=1) com sintomas moderado. No nível grave de Depressão não houve incidência de estudantes, enquanto que no nível extremamente grave houve a ocorrência de 9,5% (n=2) dos sujeitos da pesquisa.

No constructo de Ansiedade, 71,4% (n=15) indicaram normalidade, enquanto 4,8% (n=1) apresentaram sintomas leve de ansiedade e 9,5% (n=2) revelaram sintomas moderado. Contudo, 4,8% (n=1) apontaram nível grave de ansiedade e 9,5% (n=2) apresentaram sintomas extremamente grave.

Em relação aos dados de Estresse, verificou-se que 38,1% (n=8) mantiveram-se no parâmetro de normalidade e 9,5% (n=2) apresentaram sintomas leves. Por outro lado, 28,6 (n=6) manifestaram sintomas moderados, 9,5% (n=2) sintomas grave e 14,3% (n=3) indicaram comportamentos que conduziram a níveis extremamente graves de estresse.

A análise conjunta dos três constructos permite verificar que, mesmo havendo uma grande parcela dos investigados dentro dos parâmetros de normalidade, observa-se altos índices de Estresse nos níveis moderado, grave e extremamente grave. Além disso, em todos os constructos há pelo menos 2 alunos com sintomas grave ou extremamente grave no que se refere à saúde mental. Estes resultados indicam a necessidade de ações com vistas a atenuar os efeitos da pandemia, especialmente em estudantes concluintes da terceira série do Ensino Médio, uma vez que a Ansiedade e momentos de Estresse e de humor deprimido são inerentes a esta fase, mas podem ser agravados em um cenário pandêmico.

Segundo Ornell et al. (2020) em uma pandemia, a tensão e o medo elevam os níveis de Ansiedade e Estresse e ampliam sintomas em indivíduos que já apresentam desordens

mentais. Nesse sentido, alunos que já apresentam propensão ao sofrimento psíquico podem ter seu quadro ainda mais agravado.

Conforme sugerido, os elementos resultantes do isolamento social, somados a sentimentos de medo, solidão, incertezas podem desencadear quadros de Depressão, além de elevados níveis de Estresse e Ansiedade. Mas, além disso, o excesso de informação alarmante sobre a pandemia ajuda a levar um quadro de desequilíbrio (Coelho et al., 2020). Cabe assim, às instituições de ensino e professores, ainda que com atividades ocorrendo de forma remota e com todas as limitações inerente ao contexto atual, propor ações para esclarecer os estudantes sobre às inúmeras *fake News* presentes no ambiente digital. É papel ainda destas instituições e professores implementar ações que visem promover a inteligência emocional dos alunos, uma vez que alguns momentos trazem consigo possibilidades, oportunidades, desafios e períodos de crise. Assim, a autorregulação emocional é fundamental, para superar barreiras, como as que se manifestam na contemporaneidade (Bzuneck, 2018; Justo, 2015).

Em suma, considerando os estudos citados e a pesquisa desenvolvida, destaca-se que a pandemia e especialmente o período de quarentena estão exigindo momentos de adaptação em modos de viver e reagir às adversidades. No entanto, ao findar este momento de restrições sociais, será inevitável a busca pelo retorno às atividades habituais e caberá a cada indivíduo explorar suas respostas e a melhor maneira de reagir e lidar com os novos desafios impostos (Santos, 2020).

4. Considerações Finais

Com o objetivo de identificar os níveis de Ansiedade, Depressão e Estresse em meio à pandemia do novo Coronavírus, buscou-se ao longo da pesquisa qualificar e quantificar a saúde emocional de estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede privada, localizada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Os resultados revelaram níveis preocupantes, especialmente de Estresse. Contudo, os níveis de Ansiedade e Depressão também representam um sinal de alerta, uma vez que os adolescentes em fase de conclusão do Ensino Médio já trazem consigo inseguranças e medos em função da faixa etária e, com a pandemia, esses fatores são intensificados.

Assim, com essa perspectiva de pesquisa, destaca-se a necessidade de estudos que investiguem a saúde mental de estudantes e, além disso, sugere-se às instituições de ensino e professores a necessidade de ações para promover a inteligência e autoregulação emocional em espaços de aprendizagem. Por fim, destaca-se que estudos dessa natureza podem ser

explorados na literatura em diferentes níveis e diferentes contexto educacionais.

Referências

Bzuneck, J. A. (2018). Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *ETD-Educação Temática Digital*, 20(4), 1059-1075.

Coelho, A .P. S.; Oliveira, D .S.; Fernandes, E. T. B. S.; Santos, A. L. S.; Rios, M. O.; Fernandes, E. S. F.; Novaes, C. P.; Pereira, T. B. & Fernandes, T. S. S. (2020). Saúde mental e qualidade do sono entre estudantes universitários em tempos de pandemia da COVID-19: experiência de um programa de assistência estudantil. *Research, Society and Development*, 9 (9), 1-14.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.

Justo, A. P. (2015). *Autorregulação em adolescentes: Relações entre estresse, enfrentamento, temperamento e problemas emocionais e de comportamento*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.

Lovibond, P. & Lovibond, S. (1995a). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33 (3), 335-343.

Lovibond, S. H. & Lovibond, P. F. (1995b). *Manual for the Depression Anxiety & Stress Scales*. (2nd Ed.) Sydney: Psychology Foundation.

Maia, B. R. & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37, 1-8.

Moreira, W. C.; Sousa, A. R & Nobrega, M. P. S. S (2020). Adoecimento mental na população geral e em profissionais de saúde durante a COVID-19: scoping review. *Texto & Contexto Enfermagem*, 29, 1-17.

Ornell, F.; Schuch, J. B.; Sordi, A. O & Kessler, F. H. P (2020) “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*. 42 (3), 232-235.

Pais-Ribeiro, J.; Honrado, A. & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de depressão ansiedade stress de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (2), 229-239.

Pereira, A. S.; Shitsuka, D. M.; Parreira, F. J.; & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Obtido em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1

Pereira, M. D.; Oliveira, L. C.; Costa, C. F. T.; Bezerra, C. M. O.; Pereira, M. D.; Santos, C. K. A. & Dantas, E. H. M. (2020). A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9 (7), 1-31.

Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.

Soares, D. H. P (2002). *Como trabalhar a ansiedade e o estresse frente ao vestibular*. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentos para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre, RS: Artmed.

World Health Organization (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. Recuperado de <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>

Zwielewski, G.; Oltramari, G.; Santos, A. R. S.; Nicolazzi, E. M. S.; Moura, J. A.; Sant’ana, V L P.; Schlindwein-Zanini, R & Cruz, R M (2020). Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: As demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19. *Revista debates em psiquiatria*, (2), 30-37.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Carine Jardim de Castro– 40%

Sonia Maria da Silva Junqueira– 20%

Camila Aparecida Tolentino Cicuto– 40%