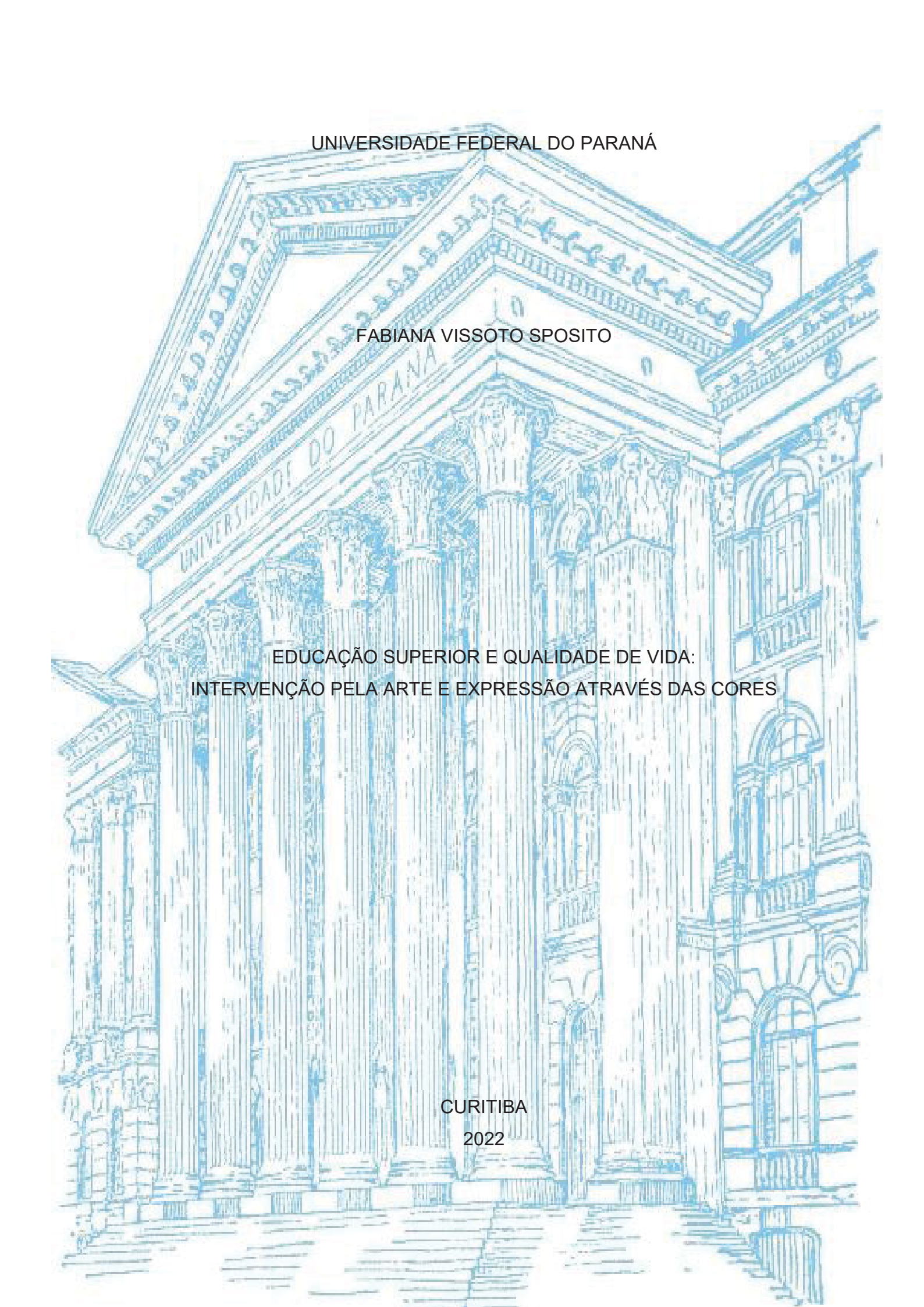


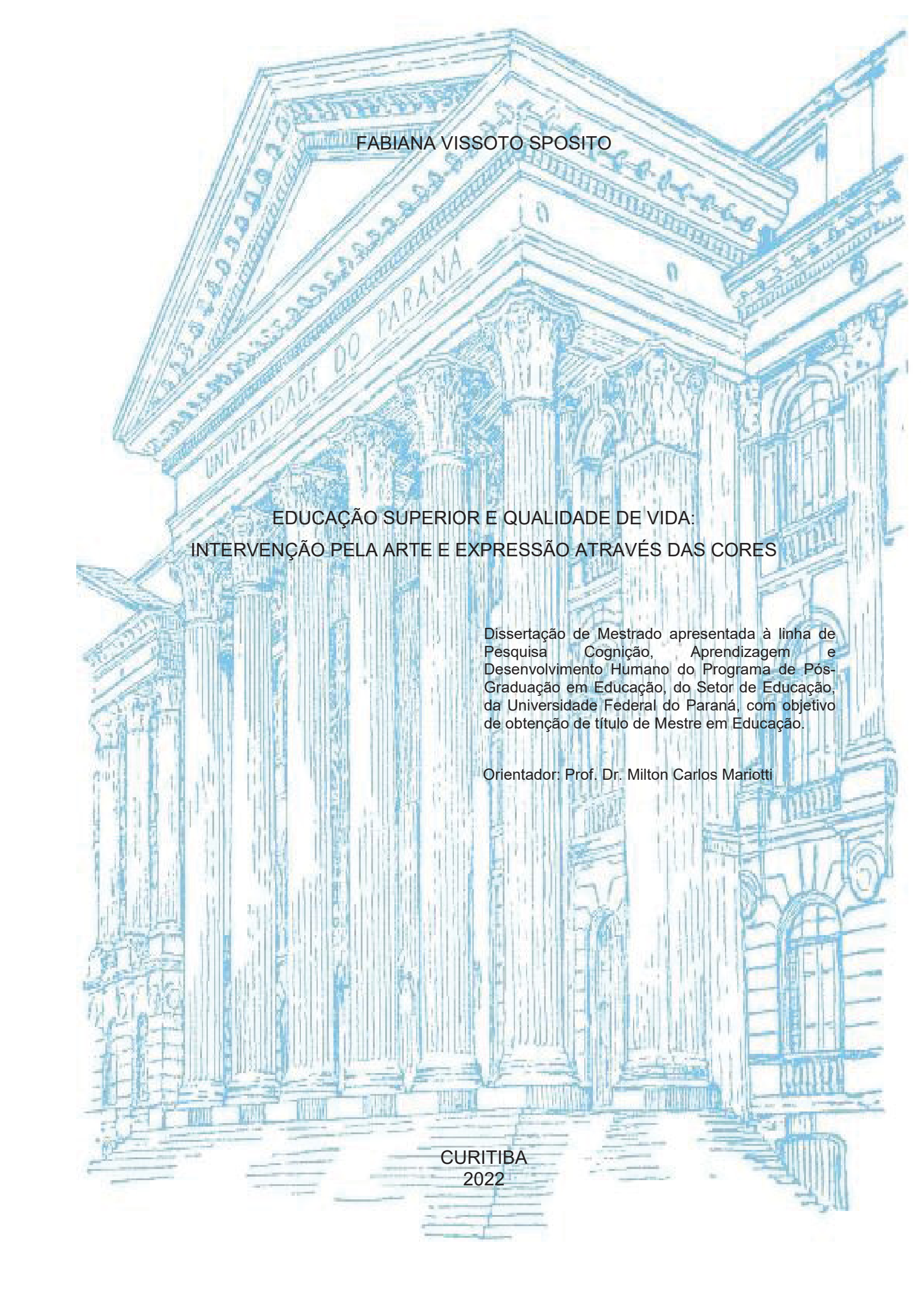
A detailed blue line drawing of the main facade of the University of Paraná building. The drawing shows a grand neoclassical structure with a prominent portico supported by tall, fluted columns. The pediment above the columns is inscribed with 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the portico, there are arched windows and a balcony. The foreground shows a paved area with a central path leading towards the entrance.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANA VISSOTO SPOSITO

EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE DE VIDA:
INTERVENÇÃO PELA ARTE E EXPRESSÃO ATRAVÉS DAS CORES

CURITIBA
2022



FABIANA VISSOTO SPOSITO

EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE DE VIDA:
INTERVENÇÃO PELA ARTE E EXPRESSÃO ATRAVÉS DAS CORES

Dissertação de Mestrado apresentada à linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, com objetivo de obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Sposito, Fabiana Vissoto.

Educação superior e qualidade de vida : intervenção pela arte e expressão através das cores / Fabiana Vissoto Sposito. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3. Estudantes universitários. 4. Arte e educação. 5. Cores. I. Mariotti, Milton Carlos, 1960-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1602

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia vinte de setembro de dois mil e vinte e dois às 08:00 horas, na sala 239 e Plataforma virtual Meet/jitsi, Campus Rebouças - UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **FABIANA VISSOTO SPOSITO**, intitulada: **QUALIDADE DE VIDA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERVENÇÃO PELA ARTE E EXPRESSÃO ATRAVÉS DAS CORES**, sob orientação do Prof. Dr. **MILTON CARLOS MARIOTTI**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **MILTON CARLOS MARIOTTI** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **ROSELY APARECIDA ROMANELLI** (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO), **MARIA RITA DE ASSIS CESAR** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **MILTON CARLOS MARIOTTI**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugeriu adequação do título para: **EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE DE VIDA: INTERVENÇÃO PELA ARTE E EXPRESSÃO ATRAVÉS DAS CORES**. A dissertação foi aprovada com louvor, com sugestão para indicação para Prêmio Capes e continuidade para o doutorado.

CURITIBA, 20 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
29/09/2022 17:34:00.0
MILTON CARLOS MARIOTTI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
06/10/2022 09:25:50.0
ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica
29/09/2022 19:12:53.0
MARIA RITA DE ASSIS CESAR
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
30/09/2022 10:59:27.0
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FABIANA VISSOTO SPOSITO** intitulada: **QUALIDADE DE VIDA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERVENÇÃO PELA ARTE E EXPRESSÃO ATRAVÉS DAS CORES**, sob orientação do Prof. Dr. **MILTON CARLOS MARIOTTI**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
29/09/2022 17:34:00.0
MILTON CARLOS MARIOTTI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
06/10/2022 09:25:50.0
ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica
29/09/2022 19:12:53.0
MARIA RITA DE ASSIS CESAR
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
30/09/2022 10:59:27.0
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação ao meu esposo Caio Beltrão Sposito,
que além de todo apoio para a minha dedicação na realização e
desenvolvimento da pesquisa, me inspira e amplia
a existência da arte nas nossas vidas.

Dedico aos meus filhos, Otto e Theo,
que trouxeram para a minha vida a Antroposofia.

Dedico também ao futuro,
às pessoas que se beneficiarão do conhecimento
produzido de forma teórica ou prática.

AGRADECIMENTOS

À vida, que me trouxe as possibilidades de realização e conspirou a favor dos encontros que promoveram a concretização deste trabalho.

Ao professor Dr. Milton Carlos Mariotti, por ter aberto as portas para o estudo e a construção em parceria, pela orientação cuidadosa e afetiva que tornou esta caminhada mais leve e possível diante de todos desafios enfrentados.

Às professoras Dr^a Tânia Stoltz e Dr^a Rosely Romanelli por aceitarem o convite de participação nas bancas de qualificação e defesa, se dedicando a contribuir na construção deste trabalho.

Agradecimentos especiais à Professora Dr^aTânia Stoltz, por ser uma desbravadora do estudo de Steiner na Universidade Federal do Paraná e por apoiar e incentivar os professores e estudantes que se interessam pelo estudo e pesquisa sobre o tema.

Às professoras Dr^a Sônia Haracemiv e Dr^a Maria Rita de Assis Cesar que encontraram espaço e tempo, nos honrando com a participação da banca de defesa da dissertação.

À Maria Laura Gutierrez e à Beatrice Cron por se dedicarem à leitura do trabalho e poder contribuir com o conhecimento e a experiência que possuem com arte na perspectiva educativa e terapêutica steineriana.

À Professora Lauren, coordenadora na PRAE, que recebeu calorosamente o projeto da pesquisa, apoiou e facilitou os trâmites necessários para a realização da oficina com os estudantes.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, por cederem o seu tempo e a sua energia, por se abrirem para o processo da oficina, e juntos investigarmos sobre as cores.

À Universidade Federal do Paraná que, por ser pública me deu acesso ao conhecimento e a uma formação continuada de qualidade, ampliando assim os horizontes do meu pensamento e da minha ação enquanto estudante e psicóloga na sociedade.

RESUMO

A educação superior apresenta uma diversidade de desafios ao estudante que interferem no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem, na sua qualidade de vida de forma geral. A arte pode ser um mediador, facilitador que contribui para a melhora dessa qualidade de vida na educação. Partiu-se do referencial teórico de Steiner, Goethe e Collot d'Herbois, com o objetivo de compreender como a arte pode promover qualidade de vida na educação superior. A pesquisa foi mista, com delineamento do tipo intervenção. A intervenção ocorreu por meio da realização de oficina com universitários vinculados aos programas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná. O instrumento quantitativo WHOQOL-bref foi aplicado antes e após a realização de doze encontros da oficina, com os grupos: intervenção e controle. Em cada dia de atividade da oficina foi realizada coleta de dados qualitativos por meio de ficha de registro das percepções e pelas perguntas disparadoras de diálogo no grupo focal. A análise comparou os dados intra e inter grupos, integrando os resultados qualitativos e quantitativos, o que revelou a contribuição da arte de modo significativamente estatístico em três domínios específicos da qualidade de vida e qualitativamente relevante em todos os domínios.

Palavras chave: educação superior; qualidade de vida; arte; criatividade; estudantes universitários.

ABSTRACT

Higher education presents different challenges to the student, which interfere with their development, their learning, and their quality of life in general. Art can be a mediator, a facilitator to improve quality of life in education. It started with a theoretical framework that included contributions of Steiner, Goethe, and Collot d'Herbois to understand how art can promote quality of life in higher education. The research was mixed, with an intervention design. The intervention occurred during workshops with university students linked to the Dean of Student Affairs programs at the Federal University of Paraná. The WHOQOL-Bref instrument was applied to both groups before and after the completion of twelve workshop. On each day of the workshop activity, data collection was carried out through a registration form of perceptions by all participants in the intervention group and by the researcher, as well as the realization of the focus group. The analysis compared intra- and inter-group data, integrating qualitative and quantitative results, which revealed the contribution of art in a statistically significant way in specific domains of quality of life.

Keywords: higher education; quality of life; art; creativity; college students.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES DO GRUPO INTERVENÇÃO (GI) E DO GRUPO CONTROLE (GC) DA PESQUISA	116
TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTOS DE SAÚDE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	118
TABELA 3 – ANÁLISE DESCRITIVA DA QUALIDADE DE VIDA DO GRUPO INTERVENÇÃO (GI) E GRUPO CONTROLE (GC) NA PRIMEIRA FASE	121
TABELA 4 – TEST T PAREADO DA QUALIDADE DE VIDA DO GRUPO INTERVENÇÃO E GRUPO CONTROLE NA PRIMEIRA AVALIAÇÃO E SEGUNDA AVALIAÇÃO	122

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	22
FIGURA 2 –	FLUXOGRAMA COM OS ACHADOS NA TERCEIRA ETAPA DA REVISÃO INTEGRATIVA	58
FIGURA 3 –	CÍRCULO CROMÁTICO DE GOETHE.....	99
FIGURA 4 –	CÍRCULO CROMÁTICO DE STEINER.....	101
FIGURA 5 –	DIAGRAMA DA GRUTA	104
FIGURA 6 –	PINTURAS LIVRES	125
FIGURA 7 –	PINTURAS NO MAGENTA	127
FIGURA 8 –	PINTURAS NO CARMIM	129
FIGURA 9 –	PINTURAS NO VERMELHÃO	131
FIGURA 10 –	PINTURAS NO LARANJA	133
FIGURA 11 –	PINTURAS NOS AMARELOS	135
FIGURA 12 –	PINTURAS NO VERDE VERIDIAN	137
FIGURA 13 –	PINTURAS NO TURQUESA.....	139
FIGURA 14 –	PINTURAS NO AZUL COBALTO	140
FIGURA 15 –	PINTURAS NO ÍNDIGO	142
FIGURA 16 –	PINTURAS NO VIOLETA	144
FIGURA 17 –	PINTURAS LIVRES FINAIS	145
FIGURA 18 –	PERCEPÇÃO DE ALTERAÇÕES NO DOMÍNIO FÍSICO	148
FIGURA 19 –	MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS	150
FIGURA 20 –	OCORRÊNCIA DE LEMBRANÇA, PENSAMENTO, INSIGHT OU INSPIRAÇÃO	150
FIGURA 21 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO SEGUNDO ENCONTRO	154
FIGURA 22 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO TERCEIRO ENCONTRO.....	155
FIGURA 23 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO QUARTO ENCONTRO	155
FIGURA 24 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO QUINTO ENCONTRO	156

FIGURA 25 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO SEXTO ENCONTRO	156
FIGURA 26 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO SÉTIMO ENCONTRO	157
FIGURA 27 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO OITAVO ENCONTRO	157
FIGURA 28 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO NONO ENCONTRO	158
FIGURA 29 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO DÉCIMO ENCONTRO	158
FIGURA 30 –	DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO	159
FIGURA 31 –	SENSAÇÃO EM RELAÇÃO AO AMBIENTE	160
FIGURA 32 –	VITALIDADE NO SEGUNDO ENCONTRO	163
FIGURA 33 –	VITALIDADE NO TERCEIRO ENCONTRO	163
FIGURA 34 –	VITALIDADE NO QUARTO ENCONTRO	164
FIGURA 35 –	VITALIDADE NO QUINTO ENCONTRO	164
FIGURA 36 –	VITALIDADE NO SEXTO ENCONTRO	165
FIGURA 37 –	VITALIDADE NO SÉTIMO ENCONTRO	166
FIGURA 38 –	VITALIDADE NO OITAVO ENCONTRO	166
FIGURA 39 –	VITALIDADE NO NONO ENCONTRO	167
FIGURA 40 –	VITALIDADE NO DÉCIMO ENCONTRO	167
FIGURA 41 –	VITALIDADE NO DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO	168
FIGURA 42 –	NUVEM DE PALAVRAS REFERENTES AO DOMÍNIO FÍSICO	202
FIGURA 43 –	ASPECTOS DA AUTORREGULAÇÃO	205

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	OBJETIVOS ESPECÍFICOS X INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	37
QUADRO 2 –	DOMÍNIOS E FACETAS DO WHOQOL-BREF	38
QUADRO 3 –	TÓPICOS DISPARADORES DO DIÁLOGO	40
QUADRO 4 –	PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DA OFICINA	42
QUADRO 5 –	CORPUS DOS DADOS DA PESQUISA.....	44
QUADRO 6 –	QUADRO SINÓPTICO DA PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA DA REVISÃO INTEGRATIVA.....	75
QUADRO 7 –	ACHADOS NAS BASES DE DADOS	76
QUADRO 8 –	IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS.....	75
QUADRO 9 –	SÍNTESE DOS DADOS EXTRAÍDOS	78
QUADRO 10 –	COMENTÁRIOS DEIXADOS POR ESCRITO PELOS PARTICIPANTES NO ESPAÇO LIVRE DO WHOQOL-BREF	123
QUADRO 11 –	ASPECTOS RELACIONADOS AO DOMÍNIO FÍSICO	148
QUADRO 12 –	ASPECTOS RELACIONADOS AO DOMÍNIO PSICOLÓGICO	151
QUADRO 13 –	ASPECTOS DA INDIVIDUALIDADE DOS PARTICIPANTES	161
QUADRO 14 –	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	169

LISTA DE SIGLAS

BVS -	Biblioteca Virtual em Saúde
CASA -	Centro de Atenção à Saúde ao Estudante na UFPR
CAFE -	Comunidade Acadêmica Federada
CAPS –	Centro de Atenção Psicossocial
CEP-UFPR -	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná
COVID-19 -	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), e “19” se refere a 2019
DeCS -	Descritores em Ciências da Saúde
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PA -	Plantão de Apoio Psicológico ao Estudante na UFPR
PBP/MEC -	Bolsas de Auxílio Financeiro para Permanência dos Estudantes Universitários
PICO -	Population, Interventions, Comparators and Outcomes
PNAES -	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGE -	Programa de Pós-graduação em Educação
PRAE -	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PROBEM -	Programa de Benefícios Econômicos para a Manutenção dos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante
PROSPERO -	International Prospective Register of Systematic Reviews
PROMISAES -	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
QV -	Qualidade de Vida
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAPS -	Unidades de Apoio Psicossocial e Pedagógico da UFPR
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UTI -	Unidade de Tratamento Intensivo
WHOQOL -	World Health Organization Quality of Life

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.1.1	Definição do Problema.....	19
1.1.2	Delineamento do Problema.....	22
1.2	JUSTIFICATIVA.....	23
1.2.1	Na perspectiva Pessoal	23
1.2.2	Na perspectiva Social	23
1.2.3	Na perspectiva Acadêmica.....	27
1.3	PRESSUPOSTOS E PERGUNTAS NORTEADORAS	30
1.4	OBJETIVOS.....	31
1.4.1	Geral.....	31
1.4.2	Específicos.....	31
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	32
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	32
2.2	LÓCUS E PARTICIPANTES	34
2.2.1	Crerios de inclusão e exclusão	35
2.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
2.3.1	Instrumentos de Coleta de dados	36
2.3.1.1	Caracterização sociodemográfica	37
2.3.1.2	WHOQOL-bref	38
2.3.1.3	Fichas de registro de percepções	39
2.3.1.4	Grupo focal	40
2.4	INTERVENÇÃO	41
2.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	44
2.5.1	Caracterização sociodemográfica	45
2.5.2	WHOQOL-bref	45
2.5.3	Fichas de registro das percepções	46
2.5.4	Grupo focal	47
2.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	48
3	REVISÃO DE LITERATURA	51
3.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE...	51

3.2	A QUALIDADE DE VIDA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO.....	53
3.2.1	Fatores que afetam a qualidade de vida	65
3.2.1.1	Domínio físico	65
3.2.1.2	Domínio das relações sociais	66
3.2.1.3	Domínio psicológico	67
3.2.1.4	Domínio do meio ambiente	68
3.2.2	Proposições de ações promotoras de saúde e qualidade de vida...	69
3.3	COMO A ARTE SE FAZ PRESENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	72
3.3.1	O lugar da arte na educação superior	81
3.3.2	O uso da arte na educação superior	84
3.4	COMPREENSÕES FILOSÓFICAS SOBRE ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	86
3.5	ARTE E ESTÉTICA NO REFERENCIAL STEINERIANO.....	91
3.5.1	A visão steineriana de atividades artísticas e expressivas como processos criativos	94
3.5.2	As cores na perspectiva steineriana	96
3.5.2.1	A doutrina das Cores em Goethe	97
3.5.2.2	As cores entre luz e escuridão em Liane Collot d´Herbois	103
3.5.2.3	As qualidades das cores	105
4	RESULTADOS	112
4.1	CARACTERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA	115
4.2	WHOQOL-BREF	119
4.3	ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA INTERVENÇÃO	123
4.4	REGISTRO DE PERCEPÇÕES	147
4.4.1	Domínio físico	147
4.4.2	Domínio psicológico	149
4.4.3	Domínio das relações sociais	154
4.4.4	Domínio do meio ambiente	159
4.4.5	Das particularidades à individualidade	160
4.4.6	Vitalidade energética	162
4.5	GRUPO FOCAL	168
4.5.1	Domínio físico	169
4.5.2	Domínio psicológico	172

4.5.3	Domínio das relações sociais	178
4.5.4	Domínio do meio ambiente	181
4.5.5	Sobre a técnica da aquarela e o método de pintura de Liane Collot d'Herbois	185
4.5.6	As cores	188
4.5.7	Sobre o conteúdo da individualidade	191
5	DISCUSSÃO	193
5.1	DOMÍNIO FÍSICO	201
5.1.1	Fotografia corporal	202
5.1.2	Autorregulação	204
5.1.3	Respostas à cor	207
5.1.3.1	Cor magenta	207
5.1.3.2	Cor carmim	208
5.1.3.3	Cor vermelhão	209
5.1.3.4	Cor laranja	211
5.1.3.5	Cor amarela	212
5.1.3.6	Cor verde veridian	214
5.1.3.7	Cor turquesa	216
5.1.3.8	Cor cobalto	218
5.1.3.9	Cor índigo	219
5.1.3.10	Cor violeta	221
5.2	DOMÍNIO AMBIENTAL	223
5.3	DOMÍNIO DA QUALIDADE DE VIDA GERAL	228
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
	REFERÊNCIAS	238
	APÊNDICE 1 – REGISTRO DE PERCEPÇÕES E SENSações – PARTICIPANTE.....	246
	APÊNDICE 2 – REGISTRO DE PERCEPÇÕES E SENSações – PESQUISADORA	247
	APÊNDICE 3 – CONVITE A PARTICIPAÇÃO	249
	APÊNDICE 4 – FICHA DE INSCRIÇÃO NA OFICINA	251
	APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	253

APÊNDICE 6 – CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS	257
APÊNDICE 7 – IMAGENS DAS QUALIDADES DE CADA COR	258
APÊNDICE 8 – ORÇAMENTO DA PESQUISA	264
ANEXO 1 – WHOQOL- ABREVIADO (VERSÃO EM PORTUGUÊS)	265
ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	269

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1.1 Definição do Problema

A problemática sobre a qual a pesquisa se coloca a investigar abrange o entrecruzamento de três temas: saúde, arte e educação. A sequência de apresentação dos temas corresponde à trajetória da pesquisadora na relação com a problemática sentida e percebida.

O lugar de onde falo é da área das ciências humanas interligada com a saúde, com atuação na Psicologia Clínica. Deste lugar advêm situações de sofrimento psíquico construídas nas relações humanas e suas histórias de vida. No fazer clínico da psicologia, há um certo manejo e elaboração do que é vivido pelo sujeito, a fim de que possa ampliar o seu bem-estar. Não é possível mudar os fatos da história de vida, mas a percepção sobre os fatos sim. O ressignificar pode ocorrer no âmbito da consciência, trazendo um novo sentido, mas também no âmbito inconsciente e corporal, trazendo uma nova sensação.

No trato das ressignificações, são diversos os instrumentos utilizados na Psicologia, o que se elege a partir das abordagens psicológicas que sustentam os instrumentos na visão de homem e de mundo que carregam.

Na área da saúde há diversas terapias que usam recursos artísticos com fins terapêuticos: a própria Terapia Ocupacional consolidou-se como profissão que inclui a utilização de atividades expressivas ou artísticas com finalidades de diagnóstico, de prevenção, de tratamento e de reabilitação psicossocial.

Para além do terapeuta ocupacional, outros profissionais se apropriaram da arte como recurso terapêutico. Por exemplo, a Arteterapia que é um campo de atuação de profissionais de diferentes formações, que se especializam em intervenções terapêuticas por meio das artes. Este campo do conhecimento articula a arte com a psicologia, podendo ser embasada por diferentes abordagens teórico-filosóficas como a psicanálise, a psicologia analítica, a gestalt-terapia e outras. Um outro exemplo de campo de atuação terapêutico com a arte é a Terapia Artística, que se trata de uma

terapêutica norteadas por princípios teóricos, filosóficos e metodológicos com fundamento na Antroposofia¹.

Tanto na Terapia Artística quanto na Terapia Ocupacional coloca-se a relevância de atividades criadoras para manutenção da saúde, em especial a saúde mental, como também para a prevenção de processos de adoecimento (HAUSCHKA, 1987b; MARIOTTI, 2020). Ambas se assemelham em suas práticas, buscam os efeitos e suas interferências vitais no organismo de quem as realiza, tratam de um processo de superação salutogênico que busca despertar forças criativas que ficaram aprisionadas devido a um ritmo de vida não saudável (HEIDE, 1987). Vê-se, assim, o papel que a arte pode ter na interface com a saúde e a educação.

De acordo com Marasca (2009), salutogênese é um novo olhar na área da saúde, que dá maior ênfase na compreensão das fontes geradoras e promotoras da saúde do que na identificação das causas e tratamento das doenças. Para além de gerar saúde, a expressão que cria possibilidades de ação e transformação, também adere ao campo do desenvolvimento e aprendizagem humana, na educação.

Para Vygotsky (1999), psicólogo reconhecido na área da educação por sua teoria do desenvolvimento e aprendizagem, a arte é um meio potencialmente gerador de futuro, pois projeta para frente uma ação decorrente de novas organizações internas que a arte despertou. O autor conceitua o papel da arte para o ser humano como instrumento social, na medida em que o indivíduo que faz a arte objetiva, nela, um sentimento que não é exclusivamente individual, mas sim um sentimento compartilhado, um sentimento social.

Nas proposições da pedagogia ativa piagetiana também a arte é um recurso educativo relevante, por aderir justamente ao propósito de levar o sujeito a uma ação geradora de experimentação do conhecimento. Para Piaget (1975), na pedagogia ativa, o conteudismo há de ser superado pela qualidade, pela forma de interação com o conhecimento.

Na concepção steineriana a arte está no currículo através do desenho, da pintura, da música, dos contos e histórias, dos movimentos e gestos, dos trabalhos

¹ A Antroposofia foi estruturada por Rudolf Steiner (1861-1925), sendo que ele explorou diversas áreas do conhecimento, dentre elas a educação e a saúde, apresentando uma proposta de medicina ampliada por terapêuticas. A Terapia Artística é uma das terapêuticas da Medicina Antroposófica.

manuals, com o intuito de trabalhar a dimensão rítmica da respiração, criando condições para a percepção da realidade através de vivências com o sentir e, assim, chegar no aprendizado do pensar. O artístico se faz presente na Pedagogia Waldorf, atrelado aos aspectos culturais, morais, cognitivos e afetivos.

Mas antes de se compreender a arte no campo do conhecimento da educação, é preciso olhar para o contexto da educação superior na sociedade, aspecto desenvolvido na seção 3.1. Compreender a qualidade de vida que os estudantes universitários vivenciam foi tratado na seção 3.2 a partir de revisão sobre o tema. Também foi necessário investigar como a arte se faz presente, atualmente, na educação superior, os achados foram apresentados na seção 3.3.

O cenário da educação, historicamente, colocou ênfase sobre a dimensão cognitiva do desenvolvimento e da aprendizagem, deixando as demais áreas como secundárias ou a serviço da intelectualização. Neste contexto, para além de compreender o uso e o lugar da arte como ferramenta, há que se alcançar o entendimento filosófico do lugar da arte para o humano e o que ela pode trazer, o que está na seção 3.4.

Na seção 3.5 adentra-se ao referencial teórico da pesquisa trazendo as concepções steinerianas sobre arte e estética. Na seção 3.5.1 chega-se no foco do que a presente pesquisa se propôs a investigar. Para isso, foi preciso compreender como as atividades artísticas e expressivas podem ser uma possibilidade de atividade criadora no contexto da educação superior.

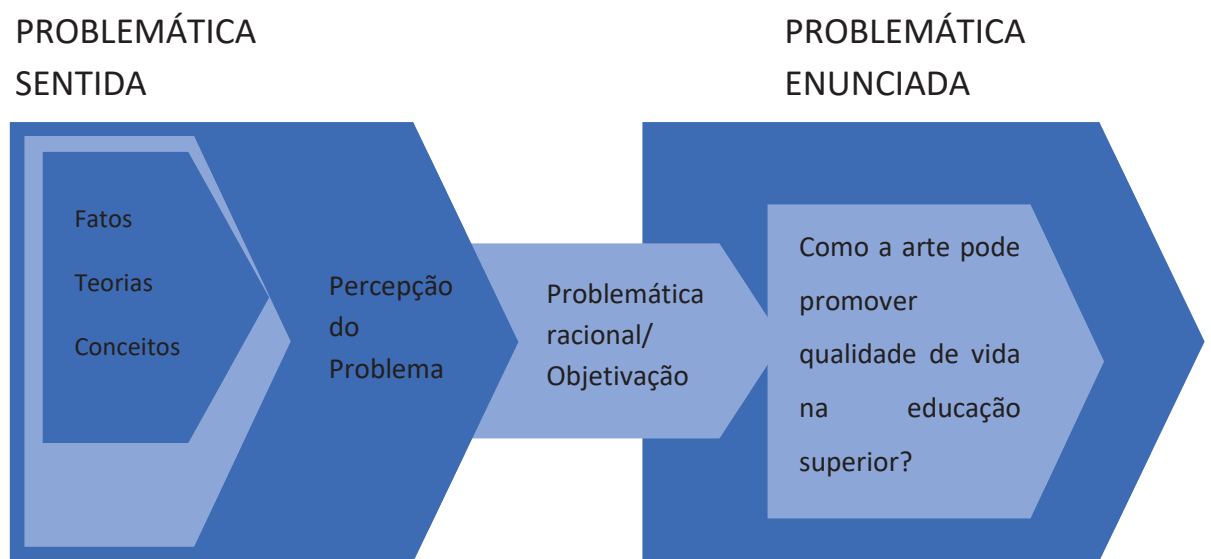
Em específico foi preciso descrever e aprofundar a compreensão sobre o recurso das cores nas atividades artísticas e expressivas. Na seção 3.5.2 apresenta-se as cores na perspectiva steineriana contemplam o referencial teórico de Goethe na seção 3.5.2.1, de onde Rudolf Steiner partiu, além da teoria e método propostos por Liane Collot d'Herbois, pintora e terapeuta artística antroposófica, na seção 3.5.2.2. A revisão de literatura é finalizada com descrição das qualidades das cores na seção 3.5.2.3. que sustentaram a prática durante a intervenção.

As interrogações iniciais levaram a uma problemática caracterizada, neste momento, como uma problemática sentida a partir da experiência profissional da pesquisadora enquanto psicóloga clínica na área da saúde, utilizando-se da arte como recurso terapêutico para a promoção de saúde. A percepção do vivido empiricamente e dos resultados desta utilização levou à busca de teorias e conceitos do uso da arte, enquanto terapêutica. Cabe destacar que os valores que suscitaram a motivação da

experimentação da arte no ambiente clínico foram o intuito de equilibrar a saúde e reduzir o sofrimento psíquico comum àqueles que buscam o processo psicoterapêutico na vida adulta.

Assim, os fatos, a teoria e os conceitos atrelados aos valores levaram à percepção de um problema a ser investigado. E a problemática foi tornando-se mais racional e objetivada até chegar em uma problemática enunciada, como ilustrado na FIGURA 1.

FIGURA 1 – CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA



FONTE: Adaptado de LAVILLE; DIONNE (1999)

1.1.2 Delineamento do Problema

A questão que a pesquisa se põe a responder foi construída com base na estratégia PICO. Santos *et al.* (2007) explicam que a estratégia apresenta elementos fundamentais que contemplam o tema da pesquisa e orientam o processo de pesquisa, e mais especificamente na etapa da construção da pergunta de pesquisa, utilizar a estratégia auxilia uma definição de termos que possibilitam a busca de informações necessárias para responder à questão. Assim, o tema foi delimitado em **P**opulation, **I**nterventions, **C**omparators e **O**utcomes como uma forma de mapear os aspectos relevantes presentes no tema a ser investigado, os quais correspondem a **P** = estudantes, **I** = arte, **C** = saúde e **O** = educação superior.

O delineamento do problema da pesquisa ficou estabelecido na seguinte questão: Como a arte pode promover qualidade de vida na educação superior?

1.2 JUSTIFICATIVA

1.2.1 Na perspectiva pessoal

Antes de ser psicóloga, pensei em ser artista plástica, em um momento da vida em que pensamos que a escolha é entre isso ou aquilo. Psicóloga formada, me direcionei para a área clínica de saúde, onde minha caixa de ferramentas de trabalho sempre teve um certo uso criativo. Mas, quando a partir da educação dos meus filhos através da Pedagogia Waldorf, na qual a arte se apresenta como recurso educativo imbuído de um aspecto vitalizador para o desenvolvimento, uma nova questão se colocou a mim: como a arte pode ser um catalisador de saúde? A partir das ferramentas psicológicas de trabalho e da criatividade, trouxe para o espaço clínico a experimentação das cores e dos recursos artísticos. Então, emergiu a vontade de adentrar na compreensão deste fenômeno, de forma sistemática, como só se faz pela pesquisa científica, a fim de desvelar o que acontece para além do que eu já me deparava de modo empírico, e assim poder construir um saber a ser desfrutado de modo prático e aplicado na minha atuação profissional, mas também que seja disponibilizado para tantos outros profissionais da área da saúde e da educação que podem agregar o uso da arte como recurso.

1.2.2 Na perspectiva social

O lugar da arte na concepção social é de propriedade daqueles que sabem produzi-la, que dominam as técnicas e podem, assim, criá-la. Porém, esta pesquisa se propõe a democratizar a arte, na medida em que amplia o conhecimento do seu uso no processo educativo e os benefícios que pode trazer para a qualidade de vida do estudante.

O uso da arte pode ser um direito de todos. Segundo estudo exploratório qualitativo com dez adultos não artistas, os quais têm contato com a arte, mas a arte não ocupa papel central em suas vidas, ela desempenha um papel na vida dos participantes como fonte de prazer ou como auxílio para lidar com momentos difíceis

da vida, favorecendo o autodesenvolvimento, também no âmbito cognitivo (SCHLEDER; STOLTZ, 2014).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Baliscai *et al.* (2018), o recorrente enunciado “eu não sei desenhar” está atrelado à noção de que as habilidades artísticas são relacionadas aos dons inatos, sendo estas, representações comuns no cenário educativo. Educandos e educadores, reproduzindo a lógica do senso comum, consideram o espaço da arte como um momento de lazer, de descanso ou de recreação, ao invés de ser vista como um campo de conhecimento relevante e necessário, menos ainda consideram o seu papel no desenvolvimento.

O lugar atribuído à arte, isso me pertence ou não pertence, de acordo com as habilidades que já possuo, retira o lugar da arte no processo educativo como recurso de aprendizagem e desenvolvimento, restringindo-a ao lugar de ensino da arte como um saber.

Todavia, autores tradicionalmente conceituados da área da Educação, como Piaget (1974 e 1975) e Vygotsky (1999), discutem o papel e a relevância da arte nos processos educativos para além do espaço de ensino da arte, seu papel como recurso pedagógico, para uma experimentação ativa no processo de conhecer e explorar os objetos a serem apreendidos, do ponto de vista piagetiano, ou na perspectiva vigotskiana, para uma promoção de consciência que recria e transforma a realidade, por ser um instrumento de mediação que promove as funções psíquicas superiores.

A arte mostra-se privilegiada na prática da Pedagogia Waldorf, isto porque na concepção steineriana de educação, a arte tem o papel de vivenciar o estético a partir do próprio sentir e produzir, e não pelo senso cognitivo de conhecer a arte.

Stoltz e Weger (2015) apontam que atividades criativo-artísticas proporcionam a articulação da ciência com a realidade, ultrapassando uma educação de enfoque puramente cognitivo, alcançando uma formação onde o conhecimento seja vivenciado e integrado no pensar, no sentir e no querer do indivíduo.

Esta pesquisa parte da concepção steineriana da arte, na sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem, buscando-se compreender as interferências que podem trazer para a qualidade de vida.

Assim, se propõe a ampliar o conhecimento do uso da arte no processo educativo, de modo a superar a visão de que a arte seria apenas para alguns, para os que de alguma maneira já a possuem, mas sim trazendo a dimensão social e democrática, da arte para todos, como um direito.

Considerando esta finalidade, propõe-se uma pesquisa-intervenção com o público de estudantes universitários. Assim, o conhecimento a ser construído por esta pesquisa trará, em específico para a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), uma relevância social, pois as próprias atividades da pesquisa beneficiarão a comunidade discente assistida pelo programa, oferecendo durante sua realização a oportunidade de trabalhar com as questões de saúde e adoecimento que interferem na qualidade de vida acadêmica e psicossocial do estudante.

Considerando que na vida acadêmica as adversidades de enfrentamento social e psicológico existentes interferem no desenvolvimento e na aprendizagem que se processa ao longo da formação, há uma relevância do conhecimento a ser produzido para as universidades, com a finalidade de compreender os fatores que interferem positivamente na qualidade de vida dos estudantes. Os resultados trarão índices qualitativos de métodos terapêuticos/educativos artísticos que podem ser aplicados em grupos, o que viabiliza a oferta pela universidade e o acesso aos discentes.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) indica 10 áreas de atenção pelas universidades: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Considerando estas áreas de atenção apontadas pela política de assistência estudantil brasileira, Andrade e Teixeira (2017) apontaram que a dimensão psicossocial é a que apresentou índices mais significativos e positivos de correlação entre as áreas da assistência estudantil.

A dimensão psicossocial na assistência estudantil no Brasil é uma presença recente. Historicamente, de 1930 até a década de 1980, há um primeiro período marcado por uma descontinuidade nas ações, mais voltadas para assistência econômica. O segundo período inicia-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. No início do século XXI houve uma ampliação na visão de assistência estudantil, de modo a atender o estudante integralmente, oferecendo condições de permanência na universidade e de desenvolvimento acadêmico, assistindo-o nas áreas psicológicas, sociais e pedagógicas (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017).

Foi instituído o PNAES em 2007, via Portaria nº 39 do Ministério da Educação. Em dezembro de 2010, a portaria foi transformada em Decreto Presidencial nº 7.234/2010.

A partir das últimas décadas vêm sendo desenvolvidos estudos para identificar os efeitos que as vivências universitárias têm sobre o desenvolvimento dos discentes, sobre o seu desempenho acadêmico e sua adaptação à universidade, mas a preocupação com o estudante universitário - para além do assistencialismo - é ainda recente, especialmente em termos de serviços de apoio e orientação. (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017, p.3).

No que se refere à evasão e a permanência no ensino superior, os estudos apontam para multifatores de ordem econômica, acadêmica e pessoal. Tanto a evasão quanto a retenção trazem ônus social e gastos públicos. Assim, zelar pelo desempenho acadêmico e bem-estar educacional nos programas de assistência estudantil se faz relevante.

Na UFPR, desde o ano de 2008, há a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que tem como finalidade o atendimento às demandas discentes, oferecendo uma estrutura administrativa, com programas de assistência estudantil, formados por uma equipe multiprofissional. A missão da PRAE consiste em oferecer apoio e acompanhamento para a permanência discente ao longo da trajetória acadêmica e formação profissional, de modo a esta desenvolver-se com qualidade de vida.

No que diz respeito à humanização, a PRAE incentiva ações que contribuam para a reflexão das causas das adversidades encontradas no meio acadêmico, bem como ações de conscientização sobre o direito e a importância para a formação individual e global de atividades que proporcionem bem-estar social, físico e mental.

Na medida em que os objetivos da PRAE vão na direção de uma abordagem integral que considera, dentre outros aspectos a humanização com qualidade de vida, estes objetivos correspondem ao objeto de investigação do projeto de pesquisa em questão. Assim, o projeto desta pesquisa propõe que o contexto da pesquisa esteja associado às ações oferecidas pelo PRAE na UFPR.

Planeja-se que a pesquisa desenvolverá uma ação em forma de oficina a ser experienciada ao longo de alguns encontros enquanto uma atividade grupal oferecida aos estudantes discentes que recorrem à PRAE.

No último relatório que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR emitiu, referente ao período 2008-2016, as atividades desenvolvidas não foram restritas ao

apoio financeiro para sobrevivência do estudante, foram ações que contribuíram para a formação integral do estudante.

Foi encaminhado à PRAE este projeto de pesquisa a fim de averiguar junto à equipe técnica a viabilidade e a pertinência da proposta às demandas recorrentes que os estudantes apresentam. O fato de a PRAE já realizar ações em grupo adere com o formato proposto para a oficina de intervenção a ser realizada durante a pesquisa.

Deseja-se desenvolver conhecimentos para a promoção da qualidade de vida na educação superior, a fim de abarcar a dimensão pedagógica e psicológica com a qual a arte pode contribuir ao estudante. Ter no ambiente institucional educativo espaços para a arte com finalidades de integrar à formação integral dos estudantes é prevenir.

Entre muitos programas desenvolvidos pela PRAE, em especial, faz-se necessário dar destaque ao projeto “Arte no Intervalo”, o qual vem ocorrendo desde 2013, com objetivo de ampliar os espaços da arte ressignificando os espaços existentes, com manifestações culturais nas diversas linguagens artísticas, contribuindo para um viver acadêmico plural.

A PRAE demonstra, a partir do incentivo a este projeto, que a arte e a criatividade favorecem a vida acadêmica, que esses espaços e instrumentos possam atrair e incentivar as rodas de conversas, as leituras, as apresentações musicais, as performances e outras tantas possibilidades de manifestações artísticas e culturais na UFPR. Com todas as ações e programas acima descritos que foram desenvolvidos no período de 2008 a 2016 pela PRAE, observa-se que, para além de contemplar às dez áreas estratégicas do PNAES, a arte está integrada nas ações de assistência ao estudante desta universidade.

1.2.3 Na perspectiva acadêmica

Entende-se que, no ato de pesquisar, há que se considerar diferentes campos do conhecimento para traduzir os fenômenos em sua complexidade.

A linha de pesquisa “Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), viabiliza a articulação entre aspectos da cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano com a saúde. Aspecto inerente à pesquisa em questão devido ao objeto de pesquisa ser a qualidade de vida do estudante no contexto da educação superior.

De acordo com a linha de pesquisa considera-se o processo educativo como algo dinâmico e os sujeitos envolvidos em sua integralidade, trazendo a arte e seus desdobramentos no desenvolvimento e na aprendizagem, abrangendo os desafios atuais da educação no que diz respeito à criatividade como recurso a ser desenvolvido e contemplado pelas teorias e práticas pedagógicas.

Segundo Moraes e Almeida (2019), a criatividade tem sido valorizada e fomentada na área da educação como uma competência aderente às necessidades de inovação tecnológica, de proatividade dinâmica no empreendedorismo, de *insights* na liderança, e não menos de adaptabilidade e transformações exigidas pelas mudanças nas condições sociais e humanas.

Nas primeiras investigações da literatura do estado do conhecimento acerca de como a arte e o desenvolvimento criativo estão acontecendo nas universidades no Brasil, foram encontrados estudos teóricos e aplicados que reforçam e incentivam o uso da arte no meio acadêmico.

Na base de dados Portal de Periódicos Capes, que reúne bases multidisciplinares, foram encontrados 308 estudos, publicados entre 2010 e 2019, a partir da combinação dos descritores (estética OR criatividade) AND estudante AND arte. A busca foi realizada exclusivamente com os termos em português a fim de compreender como a arte e a criatividade está acontecendo na educação superior no cenário nacional. Dos 308 achados, chegou-se a 12 estudos após a leitura de título e resumo. Nestes artigos não há divergências em termos teóricos quanto à importância do uso e do lugar da arte em todos os processos de ensino e que ela é de grande importância para a formação integral dos sujeitos. Porém, foi constatado, na produção científica, que na educação superior as atividades que abarcam a temática da arte e da criatividade com esta perspectiva ainda acontecem timidamente ou acabam muitas vezes não se implementando por falta de espaço e condições.

Os relatos de experiências encontrados têm foco em questões particulares com relação a objetivos específicos dentro de diferentes áreas de ensino, seja na saúde, nas humanas, e principalmente nas licenciaturas. Nessas áreas, em que se aplica a intervenção da arte, são descritos e discutidos os fatores intervenientes, mas poucos estudos se propõem a uma coleta de dados antes e após a intervenção.

Tendo em vista a escassez de estudos das experiências de intervenção e observação encontradas, isto se apresenta como uma lacuna para o conhecimento

científico. A presente pesquisa pretende contribuir na produção de conhecimentos que serão resultados de análises.

Ações com o uso da arte acontecem de certa maneira isoladas dentro das próprias disciplinas dos cursos de graduação, principalmente nos cursos de licenciatura e Pedagogia com foco na formação de professores, os quais poderão atuar na educação infantil, onde a arte tem um espaço mais consolidado. Nestes casos, o enfoque é no uso da arte como recurso didático e pedagógico (BONCI; MARTINS, 2017; DUARTE, 2016; NUÑEZ; SANTOS, 2012).

Foram encontrados, também, diversos relatos de experiências com a arte nas graduações de Artes Plásticas e Visuais, de modo a promover a experiência estética para a formação de indivíduos mais criativos e autônomos, a partir da educação dos sentidos. Assim, tais indivíduos serão capazes de validar a si mesmos e corroborar a temática afim, nos diferentes espaços da sociedade, incluindo os espaços educativos (DIAS, 2016 ; GOES, 2017; SILVA; SANTOS, 2019; TEIXEIRA, 2016).

Nestes casos, o enfoque vai além do uso da arte, pois discute-se, também, o espaço da arte na sociedade e na formação integral, porém em uma área de conhecimento onde a arte já tem o protagonismo nas discussões.

Trazer a arte para espaços das instituições educativas de nível superior que tenham por objetivo a valorização da arte, da estética e da capacidade criadora aos futuros profissionais, independentemente da área do conhecimento, se mostra um movimento possível. Destaca-se a possibilidade de inserção da arte no campo da assistência estudantil, visando a permanência dos estudantes universitários e o desenvolvimento deles por meio de uma atenção às necessidades que se colocam na vida acadêmica.

Não foi encontrado nenhum trabalho científico com este enfoque durante a revisão de literatura. O presente projeto de pesquisa pretende se situar neste espaço institucional da assistência estudantil para contribuir, a partir da arte, com a qualidade de vida dos universitários. As lacunas identificadas nas revisões integrativas apresentadas nas seções 3.2 e 3.3 justificam a relevância acadêmica de se avançar na compreensão de como a arte pode ser, efetivamente, um caminho para a qualidade de vida na educação superior. Em 3.2 identificou-se que a qualidade de vida dos estudantes universitários foi extensamente investigada nos fatores que a afetam positiva e negativamente, sendo unânime que há que se investir nos programas no âmbito universitário que fomentem a promoção de qualidade de vida e a prevenção

dos fatores desencadeadores de estresse, os quais estão diretamente relacionados à adaptação e à permanência no ensino superior. Em 3.3 constatou-se que a arte é coadjuvante da criatividade na educação superior, uma vez que o maior espaço e incentivo nas diversas áreas de formação é para o desenvolvimento do potencial criativo que prepare o profissional para o futuro mercado de trabalho. Porém, neste incentivo há uma reestruturação de metodologias tradicionais para metodologias de ensino-aprendizagem criativas, as quais podem se fazer valer da arte e, assim, a arte pode, no futuro, ganhar mais espaço para a formação integral dos universitários.

1.3 PRESSUPOSTOS E PERGUNTAS NORTEADORAS

Ao considerar o problema desta pesquisa “como a arte pode promover saúde e qualidade de vida na educação superior? ”, identificam-se no enunciado os valores e pressupostos que sinalizam uma possível solução.

Espera-se que a pesquisa possa trazer evidências sobre a arte como instrumento de mediação para a saúde e qualidade de vida para uma vivência mais integral na educação superior. O estudo corroborará o papel dos processos criativos, da estética e da arte na educação, abrindo novas possibilidades de reflexão de como intensificar a integração deste recurso no âmbito acadêmico, na educação superior, a fim de auxiliar na promoção de saúde, na prevenção e nos tratamentos de adoecimentos aos discentes.

Há perguntas que são suscitadas a partir da problemática a ser investigada que demonstram as inter-relações possíveis, quais fatores podem ter maior possibilidade de explicação do que outros e, ainda, indicar como pode ocorrer (LAVILLE; DIONNE, 1999). Portanto, para compreender como a arte se relaciona com a saúde e qualidade de vida de universitários e os desdobramentos para a educação, as perguntas norteadoras da pesquisa são:

- Qual o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa?
- Como é a qualidade de vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa, antes da intervenção?
- Quais são as percepções dos estudantes universitários, participantes da pesquisa, sobre a vivência de atividades artísticas e expressivas com as cores?

- Quais as diferenças possíveis de serem encontradas na qualidade de vida dos estudantes participantes da pesquisa, após a vivência de atividades artísticas e expressivas com as cores?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Geral

Compreender como a arte pode promover qualidade de vida na educação superior.

1.4.2 Específicos

- Identificar o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários participantes da pesquisa.
- Caracterizar a qualidade de vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa antes da intervenção.
- Compreender quais as percepções de estudantes universitários sobre a vivência de atividades artísticas e expressivas com as cores.
- Analisar e trazer as evidências quantitativas e qualitativas sobre a qualidade de vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa, após a intervenção.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como mista, com preponderância qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção com delineamento de estudo de campo comparativo e explicativo.

Segundo Sampieri *et al.* (2013), o processo misto em uma investigação científica consiste na integração do enfoque quantitativo e qualitativo em diferentes etapas da pesquisa: na formulação do problema, no desenho da pesquisa, na delimitação da amostra, nos instrumentos de coleta de dados, nos procedimentos de análise e na interpretação dos resultados. O enfoque quanti ou quali é uma consequência da preponderância de um método sobre o outro no processo como um todo, em relação às etapas mencionadas.

O problema da pesquisa traz um questionamento com enfoque de compreensão qualitativo; nos objetivos específicos há uma composição equilibrada, com a mesma proporção entre a dimensão quantitativa e qualitativa; o desenho da pesquisa se fez de modo híbrido, e no que tange à intervenção, ela se realizou de modo aderente tanto à dimensão quantitativa quanto à qualitativa; com relação à amostra, ela foi feita na medida do que coube em uma pesquisa com intervenção, com método misto, sendo um número reduzido, mas passível de análise estatística; na coleta de dados a dimensão e a extensão da qualidade de vida foi trazida de modo quantitativo pelo instrumento Whoqol-bref e combinado com a compreensão qualitativa dos dados advindos pela coleta da percepção individual e troca em grupo focal. Assim, vê-se uma predominância dos instrumentos qualitativos e, na interpretação dos dados e discussão dos resultados, realizou-se uma composição mista também.

É relevante esclarecer que se pretendia inicialmente qualitativa e se fez mista, principalmente pela combinação de instrumentos de coleta de dados quantitativos e qualitativos, que trouxeram dados mais ricos e variados para serem trabalhados e consubstanciados na discussão decorrente do que emergiu da análise estatística e de conteúdo.

Tendo em vista que a pesquisadora foi ao encontro dos participantes, se aproximando das ações oferecidas pela PRAE, a pesquisa se estabeleceu dentro do contexto dos participantes. Foi realizada uma intervenção em formato de oficina, com

intuito de uma abordagem dialogada no processo de coleta de dados e, ao mesmo tempo, de uma contribuição social aos participantes. Buscou-se ouvir as vozes dos participantes e os significados atribuídos à experiência, compreender os fenômenos em sua complexidade, através de uma lente interpretativa. Por todos estes aspectos o projeto de pesquisa se enquadra na caracterização de uma pesquisa com ênfase qualitativa (CRESWELL, 2014; GIL, 2002).

Fez-se uma investigação participativa, que entre os muitos métodos de pesquisa participativa, com desdobramentos práticos e relações entre os participantes, elegeu-se a metodologia da pesquisa-intervenção.

A pesquisa-intervenção coloca o pesquisador no campo da pesquisa, em uma relação direta com os participantes e com o fenômeno a ser compreendido. Assim parte-se de pressupostos que consideram a presença da pesquisadora e das relações que se estabeleceram, estas constituem o processo de investigação para a produção do conhecimento, portanto, não se pretende uma neutralidade.

Com as ações da pesquisadora no campo da pesquisa-intervenção pretende-se contribuir para a compreensão mais direta e profunda do fenômeno e da natureza das mudanças ocorridas. Segundo Spinillo e Lautert (2008), as mudanças podem ser propiciadas: decorrentes da natureza da intervenção; ao que antecede à intervenção, trazido pelos participantes; ou ainda ao que é da situação contextual presente na interação do grupo.

Um dos aspectos importantes a destacar é que a relação na pesquisa-intervenção é assimétrica, onde um dos participantes desta relação, tem funções específicas, como: observar para compreender, propor e encaminhar as atividades a serem realizadas, dar assistência (SPINILLO; LAUTERT, 2008). Este aspecto faz diferenciar a pesquisa-intervenção de outros métodos investigativos onde também há a presença participativa do pesquisador, porém com outras funções, como no caso da metodologia da pesquisa-ação onde a relação não é assimétrica, os próprios objetivos da pesquisa são definidos em conjunto com os participantes, sendo todos coautores. Na pesquisa-ação, o conhecer e o agir são coletivos, há uma participação social efetiva com vistas a resultados que promovam a tomada de consciência sobre a realidade vivida e transformação crítica e coletiva da sociedade (BALDISSERA, 2012; ROCHA; AGUIAR, 2003).

A pesquisa-intervenção também é considerada uma atuação crítica de transformação microssocial. Considerando o que Spinillo e Lautert (2008) colocam

sobre esta, o projeto desta pesquisa se constitui em ações aplicadas à realidade que possam ser um fator gerador de mudanças e propiciador de desenvolvimento, como instrumento para a qualidade de vida dos que foram participantes diretos e indiretos.

A lógica utilizada para interligar o problema da pesquisa aos dados coletados e às estratégias para analisá-los, foi a de comparar, para assim poder explicar.

Segundo Gil (2002), quando uma pesquisa tem o foco em identificar como determinados fatores contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ela se caracteriza como uma pesquisa explicativa. Considerando os resultados da revisão integrativa realizada, apresentado na seção 3.2, a saúde e qualidade de vida dos universitários já se encontra suficientemente explorada e descrita por investigações anteriores.

O estudo de campo proporciona uma compreensão aprofundada que se foca em uma comunidade, enquanto estrutura social, no caso, os estudantes assistidos pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil da UFPR. Há uma relação direta entre pesquisador e participantes para a coleta de dados, que neste momento de pandemia se realizou na modalidade vigente por intermédio das mídias virtuais, em contato síncrono. Como o local em que atualmente vêm ocorrendo as atividades educativas da sua graduação são estas mídias virtuais, entende-se que é uma imersão na realidade que estamos vivendo.

De acordo com Gamboa (2011), o nível metodológico articula-se com o nível teórico, epistemológico e os pressupostos filosóficos que sustentam e dão lógica ao modelo da pesquisa. Com relação a esta coerência teórico-metodológica, Creswell (2014) afirma que as estruturas teóricas interpretativas devem estar conectadas aos pressupostos filosóficos orientadores. Neste sentido, o que se fez no nível metodológico, no que tange ao modo de relacionar pesquisador e participantes, bem como as estratégias elegidas para fazer o encontro com os dados coletados, são instrumentos qualitativos, combinados com instrumentos quantitativos que permitiram a análise com uma ampla perspectiva dos dados e correlacionando-os aos pressupostos teórico-metodológicos de Steiner, Goethe e Collot d'Herbois. Assim pretendeu-se colocar a teoria em ação.

2.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

Como a Universidade Federal do Paraná esteve com as atividades remotas *on-line* durante o período da pandemia, a realização das atividades da pesquisa se

enquadrou neste mesmo formato, com uso de plataforma que atendesse a disponibilidade e facilidade de acesso dos participantes para a realização da oficina e todo o processo de coleta de dados. Cabe destacar que a PRAE realizou um programa de empréstimo de computadores e *notebooks*, bem como de acesso à internet, no projeto Alunos Conectados.

Optou-se por trabalhar com os estudantes vinculados à PRAE, uma vez que a pesquisa se propõe a olhar para as adversidades e vulnerabilidades que atingem a qualidade de vida. Neste sentido os estudantes da PRAE se apresentam como um grupo que se enquadra neste contexto.

Para a composição da amostragem, planejou-se realizar por pareamento, de modo a distribuir os inscritos em dois grupos, um de intervenção e um controle, com heterogeneidade interna a cada grupo, e homogeneidade entre os grupos em termos demográficos, seguindo os critérios definidos a priori, de idade, gênero, número de participantes e áreas de formação diversificada. A heterogeneidade interna ao grupo visa integrar intencionalmente, o que pode ser extremos e desviantes que possam trazer a variação e a diversidade dos dados coletados (FLICK, 2004).

De acordo com Flick (2004), a seleção das unidades específicas de coleta de dados, e o número delas, constitui a amostragem. No nível mais amplo a unidade de coleta de dados foi a Universidade Federal do Paraná e, no nível mais estreito, houve a pretensão de 30 estudantes assistidos pelos programas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, como participantes.

2.2.1 Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão foram: ser maior de 18 anos; estar assistido pelos programas de assistência pedagógica e psicológica oferecidos pela PRAE.

Os critérios de exclusão foram: ser menor de 18 anos; não estar nos programas de assistência pedagógica e psicossocial da assistência estudantil; estar em desacordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e não aceitar participar da pesquisa; não assinar o TCLE; não retirar os materiais oferecidos e disponibilizados para realização das atividades da pesquisa; não ter disponibilidade para participação no horário a ser estabelecido para a realização da oficina ou aplicação do questionário para coleta de dados.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a composição da amostra e aproximação dos estudantes, contamos com a indicação da equipe da PRAE sobre os estudantes que correspondiam aos critérios de inclusão.

Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos, o grupo intervenção e o grupo controle.

Segundo Spinillo e Lautert (2008), a pesquisa intervenção pode ser realizada por variedade de desenhos arquitetônicos entre os grupos que compõem a amostra, as testagens e a intervenção.

Normalmente, em pesquisa-intervenção, os grupos são nomeados de grupo experimental e grupo controle. O primeiro é o que recebe a intervenção e o segundo é aquele que serve de referência para correlação a partir das testagens. Nesta pesquisa os grupos foram nomeados de intervenção com participação na oficina e controle, o que fará parte da avaliação da qualidade de vida exclusivamente, com intuito de trazer maior equivalência de tratamento na identificação de ambos.

A pesquisa desenhou-se com 2 grupos, com ambos houve a caracterização sociodemográfica de todos os participantes da amostra, um pré-teste com o instrumento do WHOQOL-bref e um pós-teste que se fez em um intervalo de 12 semanas. Com o grupo intervenção neste intervalo, se fez a intervenção com as atividades artísticas e expressivas com as cores, quando houve a coleta de dados por meio das fichas de registro e do grupo focal. Com o grupo controle, após o intervalo de 12 semanas, e o pós teste com o instrumento do WHOQOL-bref, foi planejado beneficiar a participação realizando, com eles, a oficina. Os dados emergentes da oficina com o grupo controle não foram utilizados na pesquisa.

Apresenta-se, na sequência, os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados nesta pesquisa.

2.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Segundo Yin (2016), há características que demarcam o território da pesquisa qualitativa, e estas dizem respeito às pessoas, às condições de vida e às representações e percepções que as pessoas possuem das condições contextuais; assim a pesquisa qualitativa busca compreender em abrangência e profundidade o

fenômeno estudado. Já a dimensão quantitativa, segundo Sampieri *et al.* (2013), proporciona uma “fotografia” que demarca a frequência, a extensão e a dimensão. Portanto, a pesquisa mista permite explorar diferentes níveis da questão investigada, pelas múltiplas fontes de evidência combinadas.

As fontes de evidência nada mais são do que os meios para obter a resposta que se busca com a pergunta de pesquisa. Segundo Gamboa (2011), as respostas estão no fenômeno e os instrumentos de coleta de dados ampliam os sentidos do pesquisador para obter as respostas. Apresenta-se, no QUADRO 1, cada um dos instrumentos, correlacionando-os aos objetivos específicos da pesquisa.

QUADRO 1 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS X INSTRUMENTOS DE COLETA

Objetivos Específicos	Como	Instrumentos
Identificar o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários participantes da pesquisa	Solicitando, na ficha de inscrição da oficina, dados de caracterização sociodemográfica e descrevendo na caracterização da amostra.	Ficha de inscrição
Caracterizar a qualidade de vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa.	Aplicando o instrumento de avaliação indicado e identificando quais os índices apontados por ele antes da intervenção.	WHOQOL-bref
Compreender quais as percepções de estudantes universitários sobre a vivência de atividades artísticas e expressivas com as cores.	Observando o processo ocorrido na oficina, registrando os fenômenos, organizando as informações.	Fichas de registro de percepção e grupo focal
Comparar a qualidade de vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa, após a intervenção.	Aplicando o instrumento de avaliação indicado, identificando quais os índices apontados por ele depois da intervenção e correlacionando com os índices identificados antes da intervenção.	WHOQOL-bref

FONTE: Os autores (2022)

2.3.1.1 Caracterização sociodemográfica

Os dados de caracterização foram coletados por meio da ficha de inscrição apresentada no APÊNDICE 4, com 16 perguntas de caracterização do perfil sociodemográfico e oito perguntas do perfil de condições gerais de saúde.

O perfil sociodemográfico mapeou naturalidade, nacionalidade, cidade e estado de domicílio, estado civil, filhos, com quem está residindo, idade, cor ou raça, gênero, escolaridade, área de formação, graduação, se trabalha e em qual área trabalha.

As condições gerais de saúde mapeadas foram: uso de fumo, álcool, condição de gestação, de uma doença crônica ou de uma intercorrência de saúde no último ano, questões de saúde mental, realização de tratamento psiquiátrico ou de outros tratamentos preventivos.

Tais dados compuseram a caracterização da amostra com a finalidade de identificar o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, conforme objetivo específico apresentado e, posteriormente, foram utilizados na discussão dos resultados.

2.3.1.2 WHOQOL-bref

O WHOQOL-bref foi escolhido como ferramenta de avaliação de saúde e qualidade de vida que, por ter sido desenvolvido pela OMS, é de uso mundial e validado para a população brasileira por Fleck *et al.* (2000), e por considerar a multidimensionalidade da qualidade de vida.

O instrumento é a forma abreviada, com 26 questões, da versão completa WHOQOL com 100 questões. Ele mantém a amplitude de compreensão da qualidade de vida: há duas questões gerais sobre a qualidade de vida e saúde e uma questão para cada uma das 24 facetas que representam a qualidade de vida, validadas por escore psicométrico. As 24 facetas foram organizadas em quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente, como pode ser visualizado no QUADRO 2.

QUADRO 2 – DOMÍNIOS E FACETAS DO WHOQOL-BREF (continua)

Domínios	Facetas
Domínio físico (1)	1. Dor e desconforto 2. Energia e fadiga 3. Sono e repouso 4. Mobilidade 5. Atividades da vida cotidiana 6. Dependência de medicação ou de tratamentos 7. Capacidade de trabalho
Domínio psicológico (2)	8. Sentimentos positivos 9. Pensar, aprender, memória e concentração 10. Autoestima 11. Imagem corporal e aparência 12. Sentimentos negativos 13. Espiritualidade/religião/crenças pessoais
Domínio das relações sociais (3)	14. Relações pessoais 15. Suporte (apoio) social 16. Atividade sexual

QUADRO 2 – DOMÍNIOS E FACETAS DO WHOQOL-BREF (conclusão)

Domínio do meio ambiente (4)	17. Segurança física e proteção 18. Ambiente no lar 19. Recursos financeiros 20. Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade 21. Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades 22. Participação em, e oportunidades de recreação/lazer 23. Ambiente físico: poluição, ruído, trânsito, clima 24. Transporte
------------------------------	---

FONTE: FLECK *et al.* (2000, p. 179)

O uso deste instrumento tem, como objetivo, a caracterização da qualidade de vida dos estudantes participantes da pesquisa, a fim de mapear as alterações da qualidade de vida em um intervalo de tempo e correlacionar com a variável do grupo intervenção, verificando as interferências da mediação das atividades artísticas e expressivas. O WHOQOL-bref permite avaliar a variável qualidade de vida nas circunstâncias temporais e contextuais, e portanto, as mudanças ocorridas nela podem ser verificadas em um intervalo de tempo.

2.3.1.3 Fichas de registro de percepções

As fichas de registro de percepções foram construídas com intuito de convidar os participantes a olharem para sua experiência com a cor, buscando identificar as dimensões físicas, psicológicas, mentais, ambientais e de disposição para o relacionamento, que podem ter sido alteradas do início para o final da atividade. Estas dimensões correspondem às que estão sendo mapeadas pelo instrumento quantitativo do WHOQOL-bref, auxiliando posteriormente a discussão e correlação dos dados.

Para além do objetivo de ser uma coleta de dados, registrar as percepções, também compõe o processo de intervenção porque nele se faz o exercício de introspecção, olhar para si, em suas diversas condições, ampliando o autoconhecimento, como um treino de observação e compreensão de como situações da vida nos afetam.

Esta compreensão do processo vivenciado permitiu que a pesquisadora registrasse no diário de campo as mais diversas intercorrências, percepções e questões do que foi observado enquanto fenômeno, mas também transcrevesse a sua

óptica do que foi vivenciado; trata-se da exploração dos dados, refletindo sobre o campo da pesquisa, os participantes e suas relações, o processo individual e coletivo.

2.3.1.4 Grupo focal

O grupo focal é um instrumento de coleta de dados qualitativos.

Segundo Gatti (2005), o grupo focal é uma fonte de dados apropriados à pesquisa-intervenção, também por ser uma atividade coletiva que se faz na interação dos participantes, entre eles e com a pesquisadora. Comel *et al.* (2013) realizou uma revisão de literatura, na qual foram identificados 17 estudos com a utilização do grupo focal na avaliação da qualidade de vida de diferentes populações no que diz respeito à faixa etária, etnia e questão de saúde relacionada, concluindo que o grupo focal é um importante e validado instrumento qualitativo para compreender a qualidade de vida. Assim, tem-se a aderência do instrumento do grupo focal tanto à caracterização metodológica da pesquisa, quanto com o nível teórico e temática da investigação.

O instrumento permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista pelo próprio contexto de interação criado, em menor tempo do que pela observação; permite captar dados mais completos do que o questionário por dar acesso à lógica e as representações que levaram às respostas, possibilitando o detalhamento e a profundidade do tema (GATTI, 2005).

Com relação aos procedimentos do grupo focal, este foi conduzido por tópicos disparadores do diálogo e pelo princípio da não-diretividade. Tal princípio consiste, segundo Gatti (2005), em abrir a discussão, cuidar para retomar o foco da discussão quando o grupo desviar-se, facilitar a troca e o fluir da discussão, sem emitir juízo de valores, sem se posicionar, sem propor sínteses ou fechar questões.

Intencionou-se abrir a discussão com uma ampla questão relacionada à atividade artística e expressiva, e no fluir do diálogo trazer os tópicos disparadores relacionados a cada um dos quatro domínios da qualidade de vida. No QUADRO 3 apresentam-se os tópicos disparadores do diálogo que nortearam a condução do grupo focal.

QUADRO 3 – TÓPICOS DISPARADORES DO DIÁLOGO (continua)

Tema	Tópicos disparadores do diálogo
Atividade artística e expressiva	“Como foi a vivência com a cor que experimentamos hoje?”

QUADRO 3 – TÓPICOS DISPARADORES DO DIÁLOGO (conclusão)

Domínio físico (1)	“Você percebeu alguma alteração física ou fisiológica no seu corpo durante a atividade?”
Domínio psicológico (2)	“Como esta cor pode afetar os sentimentos e os pensamentos?”
Domínio das relações sociais (3)	“Como fica a disposição para se relacionar com o mundo e com as outras pessoas depois de experimentar esta cor?”
Domínio do meio ambiente (4)	“Como você percebe a sua relação com o meio ambiente à sua volta?”

FONTE: Os autores (2022)

O objetivo de captar e compreender o que o grupo percebe, como percebe e os motivos que o levam a perceber, são possíveis na realização do grupo focal e afina-se com o objetivo específico da pesquisa de compreender quais as percepções de estudantes universitários, sobre a vivência de atividades artísticas e expressivas com as cores.

Esta atividade coletiva foi gravada, posteriormente transcrita e utilizada como fonte de dados.

2.4 INTERVENÇÃO

As oficinas tiveram carga horária de 1 hora e 30 min semanal em um período de 12 encontros. Nelas foram experienciadas expressões artísticas com cores, utilizando a técnica da aquarela baseada na abordagem de Liane Collot d’Herbois, e em cada semana uma cor foi colocada em foco para ser experienciada.

Ao se colocar frente às cores, os participantes experimentaram sua qualidade, com o convite de contemplar a cor.

De acordo com o referencial teórico steineriano, a cor tem algo enquanto fenômeno a manifestar, e isso pode ser apreendido. O participante da pesquisa é instigado à curiosidade científica de auscultar o que o fenômeno da cor manifesta na relação com ele.

Para tanto, foram preparados *slides* com imagens para a temática de cada encontro, quando se apresentaram as qualidades descritas por Liane Collot d’Herbois para a cor, o movimento da cor, lembrando onde ela é encontrada na natureza. A síntese das imagens utilizadas nos encontros para atender os objetivos específicos da intervenção de entrar no mundo da cor está no APÊNDICE 7.

Após a apresentação dos *slides*, os participantes foram convidados a experimentar a cor através da pintura em aquarela. Tal experimentação foi livre na abertura e no fechamento da oficina (primeiro e décimo segundo encontro), mas na experimentação da cor tema dos demais encontros foi fornecida uma instrução de pintura adaptada de indicações terapêuticas e pedagógicas de Liane Collot d'Herbois (2000, 2008), cuja finalidade é experimentar a cor de forma harmônica, trazendo para a pintura abstrata as qualidades do movimento da cor, e muitas vezes, trazendo outras cores na composição da pintura no sentido de realçar a cor tema e se equilibrar com ela na expressão artística.

Na sequência da expressão artística, os participantes eram convidados a uma reflexão individual e posterior reflexão coletiva sobre a experiência. Pretendeu-se, na intervenção, um exercício dialogante, que segundo Bach Junior (2019), requer aguçar os próprios sentidos, as percepções sensoriais e por último o processo reflexivo. O que foi constatado de diferenças qualitativas na manifestação da cor, no seu próprio corpo, na fisiologia, nas sensações, sentimentos e pensamentos foi registrado individualmente (ficha de registro individual), e depois compartilhado no grupo (grupo focal).

No QUADRO 4 encontra-se a descrição e o planejamento de todas as atividades da intervenção. Apresenta-se o tema do encontro e o seu objetivo geral, os objetivos que se pretende atingir com cada ação em ordem de ocorrência e os recursos que foram utilizados. Como no encontro 2 ao 11, a metodologia e os recursos utilizados foram os mesmos, modificando apenas a temática, apresenta-se a sequência dos temas: magenta (encontro 2), carmim (encontro 3), vermelhão (encontro 4), laranja (encontro 5), amarelos (encontro 6), verde veridian (encontro 7), turquesa (encontro 8), cobalto (encontro 9), índigo (encontro 10) e violeta (encontro 11).

QUADRO 4 – PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DA OFICINA (continua)

Encontro 1	Atividade	
Tema	Qualidade de vida	
Objetivo geral	Avaliar a qualidade de vida dos participantes da pesquisa	
Objetivos específicos	Metodologia	Recursos
Formação do grupo	Recepção dos participantes, por meio de apresentação individual	
Aplicar o instrumento WHOQOL-bref	Envio de <i>link</i> do <i>google-forms</i> , checagem do recebimento das respostas do formulário.	Instrumento digitalizado no <i>google</i> formulários

QUADRO 4 – PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DA OFICINA (conclusão)

Orientar sobre o uso dos materiais artísticos	Apresentação e explicação do método de preparo do papel molhado e da tinta, fazendo ao vivo.	Papel de aquarela, tinta de aquarela, pincel e água
Experienciar o uso da aquarela	Pintura abstrata livre	Papel de aquarela, tinta de aquarela, pincel e água
Encontro 2 ao 11	Atividade	
Tema	Cor específica	
Objetivo geral	Experienciar a cor específica	
Objetivos específicos	Metodologia	Recursos
Entrar no mundo da cor.	Contemplação da cor a partir de imagens apresentadas.	Imagens
Identificar as qualidades da cor e o movimento da cor, lembrando de onde está na natureza.	Questionamentos e reflexões de onde encontramos a cor específica na natureza.	Diálogo
Experienciar e entrar nas sensações da cor magenta	Pintura com aquarela. A cor trazendo os movimentos e qualidades encontradas dentro dela	Papel de aquarela, tinta de aquarela, pincel e água
Registrar a percepção individual	Acesso ao link de registro de percepção.	Ficha de registro de percepção individual
Trocar em grupo as percepções	Grupo focal, com perguntas disparadoras do diálogo.	Gravação
Encontro 12	Atividade	
Tema	Qualidade de vida	
Objetivo geral	Reavaliar a qualidade de vida dos participantes da pesquisa	
Objetivos específicos	Metodologia	Recursos
Reavaliar a qualidade de vida dos participantes da pesquisa	Envio de link do <i>google-forms</i> , checagem do recebimento das respostas do formulário.	Instrumento digitalizado no <i>google</i> formulários
Experienciar o uso de misturas de cores	Pintura abstrata livre	Papel de aquarela, tinta de aquarela, pincel e água
Trocar em grupo as percepções sobre o processo como um todo	Grupo focal, com perguntas disparadoras do diálogo.	Gravação

FONTE: Os autores (2022)

Foi intencionado oportunizar um contexto de experimentação para gradativamente o participante se relacionar com a cor, contemplando-a em imagens, buscando exemplos na natureza e por fim trabalhando com a cor no papel. O movimento foi de partir do conhecido, explorando cor a cor e na finalização da oficina, no décimo segundo encontro a integração com todas as cores.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Na construção do *corpus* da pesquisa, procedeu-se de modo a eleger instrumentos de coletas de dados que trouxessem uma representação das variáveis intervenientes que auxiliam a responder ao problema da pesquisa.

Segundo Bardin (2011), é necessário que cada conjunto de dados esteja homogeneamente organizado, de acordo com os materiais coletados por cada um dos instrumentos. Cada conjunto é analisado em sua variedade interna e posteriormente a síntese deles é comparada entre todos os demais, ampliando para a compreensão qualitativa do *corpus* da pesquisa.

A palavra *corpus* refere-se a uma coleção de materiais com funções simbólicas, tematizada que é selecionada com a qual a interpretação e análise se procederá. A construção do *corpus* se dá pelas seguintes etapas: selecionar de antemão o conjunto de materiais; analisar a variedade interna; e por último ampliar o *corpus* até que não se descubra novas variedades internas. A seleção requer relevância, homogeneidade e sincronicidade (BARDIN, 2011).

No QUADRO 5 apresenta-se a organização do *corpus* desta pesquisa, identificando como foi a coleta, o registro dos dados e a organização dos dados para análise.

QUADRO 5 - CORPUS DOS DADOS DA PESQUISA

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTO NA COLETA DE REGISTRO DOS DADOS	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE
A. Ficha de inscrição com a caracterização sociodemográfica	Preenchido no link do <i>google-forms</i> pelos participantes.	Tabulação e organização por frequência
B. WHOQOL-bref	Preenchido no link do <i>google-forms</i> pelos participantes.	Tabulação das respostas para análise e comparação entre avaliação pré e pós intervenção
C. Atividades artísticas e criativas de produção de imagens na intervenção	Pinturas em aquarela, pelos participantes. Fotografadas e enviadas pelos participantes à pesquisadora.	Organização das imagens produzidas por encontro
D. Registro de percepções	Preenchido no <i>link</i> do <i>google-forms</i> pelos participantes e pela pesquisadora.	Tabulação das perguntas diretas e análise de conteúdo segundo Bardin, das perguntas abertas.
E. Grupo Focal	Gravado	Transcrição e posterior análise de conteúdo segundo Bardin.

FONTE: Os autores (2022)

Com os instrumentos A e B do QUADRO 5, a análise se fez descritiva com procedimentos estatísticos por meio de média, desvio padrão e frequência, além do

percentual. Na parte quantitativa, os dados foram tabulados e analisados pelo pacote estatístico SPSS 24.0, onde foram feitas análises descritivas das variáveis. Para comparar as médias entre os grupos controle e intervenção, foi usado o TESTE T de Student para amostras pareadas. A significância admitida foi quando $p \leq 0,05$.

Com os instrumentos C, D e E, a análise se fez qualitativa, conforme identificado na coluna da organização dos dados do QUADRO 5, buscando conhecer e explicitar as evidências dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa.

O conjunto dos dados coletados por cada instrumento passou pelas etapas metodológicas da análise dos dados de modo separado, conforme descrito nas seções de 2.5.1 a 2.5.5, e posteriormente integrados, para contribuir com o significado apreendido e compreendido qualitativamente, bem como com a constatação da dimensão e ocorrência quantitativa.

2.5.1 Caracterização sociodemográfica

Se fez pela análise descritiva e estatística para contemplar o objetivo específico de identificar o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários participantes da pesquisa, bem como das suas condições gerais de saúde.

2.5.2 WHOQOL-bref

Com relação ao WHOQOL-bref, por ser instrumento validado tem seu próprio método de tabulação dos dados e, conforme indicado, as respostas brutas do questionário foram convertidas em pontuações numéricas e calculadas. A pontuação obtida coloca em evidência um perfil de qualidade de vida, pois quanto mais alta denota maior qualidade de vida. A pontuação média dos itens dentro de cada domínio é usada para calcular sua pontuação.

São seis etapas para verificação, transmutação e cálculo dos pontos das facetas avaliadas: no primeiro passo verifica-se que todos os 26 itens de avaliação têm intervalo de 1 a 5, aqui equivalentes (1=1), (2=2), (3=3), (4=4) e (5=5); no segundo passo há três questões com frases negativas, a questão 3, a 4 e a 26; nestas, transforma-se o enquadramento negativo em positivo substituindo os valores de pontuação para (1=5), (2=4), (3=3), (4=2) e (5=1); o terceiro passo é a organização da pontuação de cada domínio; para tanto, identificam-se as questões referentes a cada

domínio. Para o domínio (1) são as questões 3, 4, 10, 15, 16, 17 e 18. Para o domínio (2) são as questões 5, 6, 7, 11, 19 e 26. Para o domínio (3) são as questões 20, 21 e 22. Para o domínio (4) são as questões 8, 9, 12, 13, 14, 23, 24 e 25. Cada domínio é multiplicado por quatro para ser diretamente comparável às pontuações derivadas do WHOQOL-100; o quarto passo tem a finalidade de excluir casos com pontuação de 20% ou mais dos dados que estão faltando no questionário, porém como o instrumento foi colocado no *google forms* onde é necessário o preenchimento das respostas para enviar o questionário. Esta etapa não é necessária; no quinto passo verificam-se as pontuações do domínio e se descrevem as variações dentro do intervalo de 4 a 20; o sexto passo salva o conjunto de dados transmutados em arquivo diferente, de modo a manter os dados brutos preservados.

Após a tabulação, a análise descritiva e estatística dos dados coletados na primeira aplicação foram comparados com os da segunda aplicação, a fim de observar e analisar as diferenças.

2.5.3 Fichas de registro das percepções

Os dados coletados pelo registro de percepções respondidos individualmente pelos participantes foram organizados no conjunto de questionários respondidos em cada encontro, e associado ao registro de percepções e diário de campo onde constam os registros da pesquisadora. No conjunto, foram organizados em categorias de critérios elegidos que permitem a comparação, discussão e qualificação dos dados.

Os dados advindos das fichas de registro individuais passaram por uma classificação em códigos e temas, pelo método de análise de conteúdo temática segundo Bardin (2011), o qual corresponde a três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise organizam-se os materiais coletados a fim de constituir o *corpus*. Com as fichas de registro das percepções foram organizados a tabulação das perguntas fechadas e das fichas por encontro, separando e agrupando as informações. Ainda nesta fase, há que se estabelecer as direções da análise, as regras que norteiam o manuseio dos dados. Bardin (2011) indica que as hipóteses da pesquisa, os objetivos e a lógica do próprio referencial teórico estabelecem dimensões para o plano de análise.

Neste sentido é relevante, para esta pesquisa, olhar para os domínios da qualidade de vida: físico, psicológico, relações sociais e ambiente.

Na segunda etapa da exploração do material, a partir do *corpus* constituído e organizado na etapa da pré-análise, foram definidas as categorias e a codificação a partir da identificação das unidades extraídas do *corpus*. Tal identificação se faz pela leitura e releitura do *corpus*, identificando a frequência, mas prioritariamente a dimensão qualitativa sobre o que os dados evidenciam, o que se mostra em temáticas, em intensidades, em significações e sentidos.

Na terceira e última etapa os dados recebem o tratamento das interpretações em relação aos objetivos da pesquisa. Neste momento também dá-se lugar às descobertas inesperadas que emergem dos dados e se colocam ao pesquisador para serem considerados (BARDIN, 2011).

2.5.4 Grupo focal

A análise realizada seguiu o mesmo método de análise segundo Bardin (2011) apresentado no tópico das fichas de registro.

Na etapa de pré-análise, organizou-se as transcrições das gravações. Todos os encontros da oficina foram gravados, o momento do grupo focal foi transcrito, as transcrições foram lidas, acompanhando-se a visualização da gravação, atentando-se à narrativa e ao contexto em que as falas se fizeram presentes na gravação. A leitura fez-se flutuante, para ir além do conteúdo, buscando os sentidos e significações de quem fala, de onde fala, o que se fala, com que intensidade se fala, com qual frequência se fala.

Ainda na etapa de pré-análise elaborou-se os indicadores que colocariam as direções na análise, e o plano da análise se mostrou, já nas primeiras leituras, misto, combinando os procedimentos fechado-indutivo e o aberto-dedutivo, seguindo-se as regras de representatividade e de pertinência.

Na etapa de exploração do material, a partir da leitura fez-se o destaque das unidades de análise e, considerando a pesquisa mista, trabalhou-se na codificação, de modo quanti e quali.

Para a análise quantitativa, fez-se o recorte das unidades de registro, a enumeração com a contagem delas e a classificação nas categorias.

Para a análise qualitativa os dados brutos, as palavras, as temáticas, ao que se refere o dado, quem trouxe o dado, foram transformados sistematicamente em unidades de registro e posteriormente em unidades de contexto. A referência ao contexto é relevante e faz jus à pesquisa qualitativa.

As regras de enumeração utilizadas foram de contagem da presença e frequência de unidades de registro, a ordem de aparição das unidades de registro dentro do encontro e na sequência dos encontros.

Construiu-se regras para a transcrição do conjunto das informações visuais e verbais presentes na gravação. Tais regras fazem parte da etapa de codificação, fazendo-se necessário incluir códigos que ofereçam a possibilidade de corroborar ou refutar o referencial teórico.

As frequências das unidades de análise foram mapeadas, bem como se utilizou de citações ilustrativas que correspondam à análise.

2.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná/CEP/UFPR por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 42157920.0.0000.0102 e pelo parecer 4.639.593 (consta no ANEXO 2), seguindo todas as normas da Resolução CNS 466/12.

Somente após parecer favorável do CEP-UFPR, iniciou-se a aproximação com o local da pesquisa para dar encaminhamento ao início da coleta de dados.

A fim de zelar pelos direitos humanos dos participantes da pesquisa segundo os critérios de inclusão e exclusão, não se fez distinção quanto a cor, etnia, orientação sexual e identidade de gênero. Fez-se a manutenção do sigilo dos dados para que em momento algum os participantes da pesquisa fossem identificados por qualquer pessoa. Todos os gastos dos participantes da pesquisa foram ressarcidos, bem como os custos com materiais foram cobertos pelo orçamento da pesquisa, o qual consta no APÊNDICE 8.

Além disso, no TCLE está esclarecido e informado que a qualquer tempo o participante poderia interromper sua participação.

Os riscos inerentes foram aqueles decorrentes do fato do participante não se sentir à vontade para realização das atividades artísticas, ou para responder às perguntas dos questionários ou realizar os registros de atividades. Na ocorrência, a

pesquisadora pode lembrar aos participantes a liberdade da realização ou não das atividades.

Pode ser decorrente das atividades artísticas, uma reação emocional e conexão com alguma questão pessoal que traga desconforto psíquico e constrangimento social. Na ocorrência de algum desconforto a partir da realização das atividades a pesquisadora esteve apta na condição de psicóloga a conduzir a situação no momento, e se colocou à disposição para diálogos posteriores. Diante da gravidade do que for despertado pelas atividades artísticas a pesquisadora pode contatar a equipe da UAPS da PRAE para avaliação conjunta dos encaminhamentos necessários. Avalia-se como baixo nível de gravidade o constrangimento e desconforto diante das atividades da pesquisa, pois no TCLE, havia as informações das atividades e a concordância em participar da pesquisa com a possibilidade de se isentar de atividades específicas ou mesmo desistir da participação a qualquer momento.

A fim de minimizar os riscos na condução das atividades da pesquisa, a pesquisadora trouxe um posicionamento participativo, dando espaço para a autonomia e liberdade dos participantes. No trato com as questões emocionais emergentes, quando foi o caso, elas foram acolhidas no momento e *a posteriori*.

Devido ao delineamento de pesquisa-intervenção, se faz necessário considerações éticas quanto à postura da pesquisadora e a relação com os participantes, onde a interferência da relação pesquisadora/participantes não se considerou uma subjetividade que precisaria ser superada, mas sim considerada, de acordo com Rocha e Aguiar (2003). Segundo Spinillo e Lautert (2008), a maior ou menor diretividade do interventor no processo da pesquisa intervenção está sustentado pela orientação teórica e epistemológica.

Neste sentido assumem-se os pressupostos de pesquisas participativas, onde os participantes não são meros objetos de investigação do processo científico, mas seres humanos em relação com outros seres humanos incluindo a pesquisadora. Nesta interação se constrói uma relação de parceria na construção do conhecimento. Portanto, assume-se o compromisso de que o conhecimento construído esteja permanentemente disponível a todos os envolvidos, a qualquer momento solicitado e de que após a conclusão da pesquisa, será realizada a divulgação do processo e dos resultados com material escrito, apresentado e disponibilizado à PRAE com todos os

achados, de modo a contribuir com as ações permanentemente realizadas pelos programas da Pró-Reitoria.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

O cenário da educação superior é composto por estudantes, professores, funcionários, os ambientes da universidade, as salas de aula, a biblioteca, os espaços de convivência social, os materiais de infraestrutura acadêmica, e hoje mais do que nunca, os meios digitais que ampliam e modificam o espaço de ensino-aprendizagem.

Tantos são os elementos que fazem parte da educação superior, quanto os fatores que trazem desafios e inquietações para que esta educação ocorra. Mas a que serve esta educação? A formação no nível superior tem cumprido uma função de desenvolvimento de conhecimentos e técnicas a serviço do mundo do trabalho, preparando profissionais para o mercado, capazes de produzir e consumir?

As atuais demandas para a educação superior trazem inúmeras inquietações de ensino-aprendizagem a partir de tecnologias virtuais, de inovação curricular, de inclusão no ensino superior, de formas mais agudizadas e já não são as mesmas de duas ou três décadas atrás. São desafios contextualizados nas condições que o homem do século XXI vivencia em si e na sua relação com o mundo do trabalho e com o planeta enquanto ambiente de moradia que se deteriora dia após dia. Assim como outrora, os fins da educação foram bélicos, religiosos e/ou econômicos, em diferentes épocas. A nossa época pede por uma educação que, ao invés de preparar indivíduos para se adaptar e movimentar economicamente a sociedade, prepare seres humanos capacitados para construir uma sociedade mais justa, ética e sustentável.

Stoltz *et al.* (2017) colocam que as demandas contemporâneas de mundo pedem que a educação superior promova aprendizagem, e o desenvolvimento para além de conhecimentos e técnicas que preparem à adaptação ao mundo do trabalho. Que o avanço da ciência e da tecnologia possa desenvolver o homem no seu pensar indissociado de experimentações que levem ao sentir e agir, em si mesmos, contribuindo para a autotransformação, e no mundo, contribuindo para maior compromisso com o outro.

Uma educação que possa ampliar a visão que temos sobre a realidade, que possa promover vivências da própria interioridade, de modo a estimular a observação do seu próprio pensar, a experimentação do conhecimento que ocorre dentro de si. Esta exploração é ativa e reflexiva sobre os fatos, as referências, as explicações,

suposições, as tensões, contradições e dúvidas. Na visão steineriana esta é uma questão relacionada à liberdade (STEINER, 2000; WELBURN, 2005).

Segundo Steiner (2000), a liberdade é uma possibilidade a ser conquistada a partir da consciência, na medida em que se alcança um conhecimento advindo no processo de experimentação, investigação e observação de si mesmo, do pensar sobre o pensar e então se estabelece um compromisso maior de colocar em ação o conhecimento.

Uma ação humana tem um efeito ecológico e ético no mundo, mas mais do que compreender os condicionamentos de uma ação, faz toda diferença compreender os motivos da própria individualidade que direcionam aquela ação. Assim, para Steiner (2000), ao se encontrar as intencionalidades individuais que direcionam a ação, o ser humano encontra um firme ponto de apoio em si mesmo, e isso não levaria ao egoísmo, mas ao compromisso de uma individualidade ética.

A proposta de educação de Steiner é que o conhecimento científico seja um caminho que passa pela atividade interna e individual, que propiciará um conhecimento sobre o mundo, sobre a realidade, mas imprescindivelmente sobre si mesmo, uma vez que vai desenvolvendo uma postura de se relacionar internamente de modo mais consciente. Na visão steineriana, conhecimento é processo e é relacionamento que se faz com os problemas a serem interpretados, os quais precisam se concretizar em ações. É fato que a consciência humana está em constante processo de mutação, que por partirem de um ponto de vista diferente, encontra e reconhece diversos problemas a serem interpretados. A solução ao problema é o conhecimento, o conhecimento vivenciado e concretizado (WELBURN, 2005).

A educação superior, ao invés de repetir o movimento de fora para dentro, de restringir-se à apreensão do mundo pelos sentidos, pode dar um passo a mais, na medida em que aquele que conhece, se coloca e se relaciona com o conhecimento, dentro de si, como um cocriador no âmbito do pensar e, por fim, se manifestar no mundo com uma resposta estética que articula arte e ciência, o sensível com o racional (BACH JUNIOR *et al.*, 2012; STOLTZ *et al.*, 2017; STOLTZ; WEGER, 2015) e, ao mesmo tempo, uma resposta ética de compromisso com a humanidade e com o futuro (STEINER, 2000, 2012).

Em essência, a Educação no nível superior deve promover o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos nela envolvidos, produzir conhecimento científico que

seja relevante socialmente e estender esses conhecimentos à comunidade. Assim, se faz o tripé da educação superior, a indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão.

Cabe destacar o que o estudioso da Filosofia da Educação, Antônio Joaquim Severino (2012), afirma que a finalidade essencial da construção do conhecimento, que torna a ciência ética, é justamente contribuir para emancipação humana:

Estou me referindo ao imprescindível respeito à dignidade das pessoas humanas em qualquer circunstância. Mas esse respeito não pode mais se fazer se não houver profunda sensibilidade às condições objetivas de nossa existência histórica, constituída pelas mediações reais, representadas pelo trabalho, pela vida social e pela vivência cultural. Encontrar nessas práticas mediadoras a melhor condição de existência, a melhor qualidade de vida, é o que se deve considerar a verdadeira cidadania, cuja construção deve ser o objetivo legitimador da prática educacional. (SEVERINO, 2012, p.98).

A problemática desta pesquisa considera de suma importância compreender e promover a autoconsciência que cria condições mais humanas e potencializadoras da liberdade na visão de Steiner, bem como as práticas mediadoras na visão de Severino que promovem a qualidade de vida e o desenvolvimento integral do humano. Nesta direção se faz necessário compreender as adversidades, fatores de estresse, comportamentos de risco, vulnerabilizadores para os processos de adoecimento no meio acadêmico, os quais foram postos em evidência por diversas pesquisas.

3.2 A QUALIDADE DE VIDA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

O ingresso no ensino superior é motivo de comemorações em diversas culturas, uma vez que esta se propõe a promover a aprendizagem e o desenvolvimento do jovem em formação, por apresentar uma abertura na visão de mundo pelo acesso ao conhecimento, por instrumentalizar para o mercado de trabalho, por apresentar-se ao ingressante como uma expectativa de maior sucesso socioeconômico. Todavia, o percurso universitário que se apresenta como um contexto potencialmente favorável ao bem-estar e a qualidade de vida, também se mostra um ambiente desafiador no sentido adaptativo.

O estilo de vida pode apresentar mudanças significativas ao jovem universitário em aspectos que afetam diretamente a qualidade de vida, como os hábitos alimentares e de sono, o sedentarismo ou a prática não regular de atividade física, a facilidade de acesso e consumo de álcool e outras drogas não lícitas, uma vida sexual

ativa que pode se apresentar como uma conduta sexual de risco, sem proteção ou planejamento.

O estudante universitário, uma população com variação etária, em sua maioria é jovem em transição da adolescência para a vida adulta, e pelas próprias características de transição que esta faixa etária traz, somadas às adversidades do contexto universitário, exige-se dele habilidades interpessoais e acadêmicas ainda não dominadas. Inclusive no que diz respeito aos cuidados com a própria saúde. Apesar de haver um conhecimento básico acerca dos riscos e vulnerabilidades de alguns comportamentos com a saúde, estudos indicam não haver uma prevenção autogerenciada pelo próprio estudante (FRANCO *et al.*, 2020).

Todo esse contexto predispõe para o desenvolvimento de diversos sintomas comumente encontrados no estudante universitário: fadiga, tensão, insônia, ansiedade, problemas gastrointestinais, compulsões, irritabilidade, estresse etc. Os sintomas podem não ser reconhecidos e cuidados antes de comprometer a saúde, instaurando um quadro de maior complexidade, ou podem se instaurar como sintomas transitórios, se o estudante desenvolver habilidades de enfrentamento das adversidades com resiliência, criatividade e adaptabilidade, em prol da sua qualidade de vida.

Qualidade de vida é a própria percepção que o indivíduo tem de sua situação na vida, no seu contexto cultural e do conjunto de valores nos quais ele vive, e a correlação destes com seus objetivos e expectativas. Este conceito é colocado pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS, que dentro dessa perspectiva ampliada também especifica áreas de domínio que contemplam a qualidade de vida, como domínio físico, psicológico, relações sociais, meio ambiente, entre outros (FLECK *et al.*, 2000).

De acordo com Minayo *et al.* (2000), saúde e qualidade de vida são representações sociais construídas pelo meio, a partir de referenciais subjetivos como felicidade, realização pessoal, prazer e bem-estar, mas também por referenciais objetivos do atendimento das necessidades básicas e das necessidades criadas pelo meio social e econômico.

Compreender as variáveis que podem comprometer a qualidade de vida, a não adaptação ao ensino superior até ao ponto da evasão foi tema de investigação de diversos estudos. O fator tempo foi identificado como significativamente comprometedor, enquanto causa, ou comprometido, enquanto consequência da qualidade de vida acadêmica, seja para a gestão e planejamento dos estudos e

demandas acadêmicas, seja na conciliação para o tempo de descanso, lazer e cuidado pessoal, ou ainda quando o fator tempo interfere no deslocamento para a universidade ou locais de estágio (CÁRDENAS *et al.*, 2017; HIRSCH *et al.*, 2018; LANGAME *et al.*, 2016; MENDES; MARTINO, 2020). Fatores do domínio físico foram identificados na sua relação com a qualidade de vida: a qualidade do sono do estudante (LANGAME *et al.*, 2016; MENDES; MARTINO, 2020; SINGH *et al.*, 2016), que por sua vez é afetado pela atividade física, trazendo maior estabilidade do humor (SINGH *et al.*, 2016); o consumo de álcool ou de outras substâncias é apontado pela literatura como um meio para aliviar a pressão, a tensão, a ansiedade diante das demandas acadêmicas (LANGAME *et al.*, 2016).

Os principais fatores que podem levar ao abandono dos estudos são os relacionados à escolha de curso, motivos financeiros, questões acadêmicas de aprendizagem e por fatores pessoais, que incluem sentimentos de ansiedade e solidão (CASANOVA *et al.*, 2018). Porém, pesquisa realizada na Índia confirmou que mesmo estudantes que escolheram o curso de formação e estão satisfeitos com a sua escolha, apresentam índices de transtornos de humor e uma insatisfação com a qualidade de vida (SINGH *et al.*, 2016).

Diversos fatores intrínsecos estão associados à qualidade de vida do jovem adulto universitário e a literatura aponta para traços de personalidade, senso de identidade, otimismo, autoestima, regulação emocional, questões éticas, motivação pessoal para uma busca ativa tanto para a aprendizagem, quanto para o enfrentamento das adversidades (LANGAME *et al.*, 2016; LANTYER *et al.*, 2016; MARTÍNEZ *et al.*, 2020; SINGH *et al.*, 2016). Estudo com universitários da área da enfermagem confirma que quanto maior a resiliência, melhor é a sensação de bem-estar consigo mesmo e, conseqüentemente, com uma efetiva qualidade de vida (CHOW *et al.*, 2018).

Ações de conscientização sobre qualidade de vida promovidas institucionalmente podem contribuir para acionar ações individuais, por parte dos universitários, a um estilo de vida mais saudável (LANTYER *et al.*, 2016; MENDES; MARTINO, 2020; PALMA-GÓMEZ *et al.*, 2020; FRANCO *et al.*, 2020). Para tanto há que se fomentar o compromisso de promoção do desenvolvimento humano na sua integralidade, e do bem-estar físico e psicossocial no âmbito da educação superior. Nesse sentido, este tópico do estudo, que teve característica descritiva e exploratória

se propõe a fazer uma revisão integrativa para conhecer como vem sendo encontrada a qualidade de vida do estudante universitário.

Para a realização de uma busca na literatura que trouxesse a pluralidade dos achados, incluindo estudos de diversas naturezas, proporcionando a compreensão do fenômeno investigado de forma ampla, optou-se pela revisão integrativa (BOTELHO *et al.*, 2011; SOUZA *et al.*, 2010; WHITTEMORE; KNAFL, 2005). O objetivo foi reconhecer o que o estado do conhecimento indica sobre como é a qualidade de vida do estudante no ensino superior.

Esta revisão integrativa foi desenvolvida em seis etapas, seguindo os passos sugeridos por Botelho *et al.* (2011). Na primeira etapa, com o objetivo de responder à pergunta de como é a qualidade de vida do estudante universitário, adentrou-se na revisão integrativa elaborando uma estratégia de busca a partir da combinação dos descritores estudante universitário com qualidade de vida, com o uso do boleano AND. Considerando que a estratégia foi aplicada em três bases de dados optou-se por usar a palavra-chave estudante universitário que identifica a população que é de interesse do estudo, sem aspas, uma vez que no *site* dos Descritores em Saúde (DeCS), o descritor encontrado foi apenas estudante e no *site thesaurus* (descritores da área de educação) foi o termo completo, estudante universitário. Assim, a estratégia de busca ficou: estudante universitário AND “qualidade de vida”. Esta estratégia foi pesquisada em três idiomas: português, espanhol e inglês.

O acesso às bases de dados se fez pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFE) pelo portal de periódicos, o que permite ter acesso a resultados exclusivos de instituições conveniadas. Acessou-se as bases: Scielo.org; Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (BIREME); e *Web of Science* – coleção principal (*Clarivate Analytics*).

Com a definição da estratégia de busca, realizou-se a segunda etapa, a eleição dos critérios de inclusão e exclusão utilizados objetivando a filtragem dos achados, de modo a chegar em resultados que auxiliassem a responder à problemática investigada (BOTELHO *et al.*, 2011). A busca foi realizada entre 20 de janeiro a 11 de fevereiro de 2021, com os filtros de seleção: período de publicação entre junho de 2016 a junho de 2021, artigos disponibilizados na íntegra de modo gratuito, redigidos nos idiomas português, espanhol ou inglês. Após a filtragem, os títulos foram lidos e excluídos os artigos, seguindo os critérios de exclusão; na sequência foram lidos os resumos dos artigos selecionados pelo título e excluídos seguindo os mesmos critérios de exclusão. Os artigos selecionados foram submetidos a um processo de avaliação de qualidade,

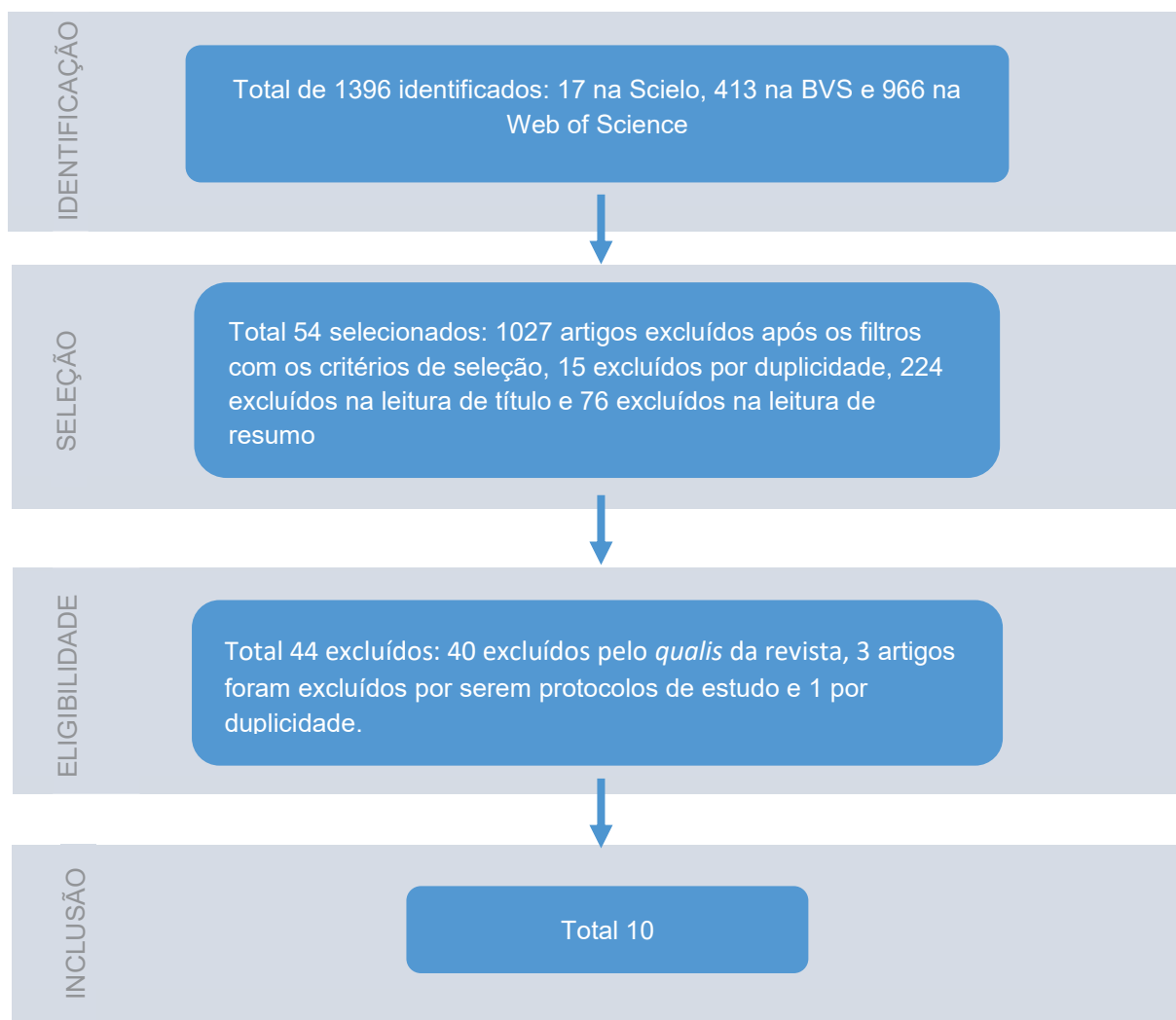
utilizando para isso a classificação *Qualis* da revista, sendo selecionados os que foram publicados em revistas *Qualis* A1 e A2, lidos na íntegra e mantidos conforme os critérios de inclusão/exclusão.

Os critérios de exclusão aplicados no processo foram: artigos duplicados, artigos não disponíveis na íntegra gratuitamente, quando não correspondeu aos componentes P. C. O. *Population* (população de estudantes universitários), *Comparators* (o que se pretende comparar é a qualidade de vida do estudante universitário, para identificar as interferências) e *Outcomes* (no cenário do ambiente universitário dentro ou fora da sala de aula, em que será analisado o desfecho de resultado). Tais componentes são critérios orientadores para tomada de decisões importantes no processo investigativo, como a construção da pergunta, para seleção de inclusão de estudos e o planejamento da análise e síntese dos achados (SANTOS *et al.*, 2007).

Foram 55 artigos pré-selecionados para leitura na íntegra, dentre os quais 44 foram excluídos devido ao refinamento de elegibilidade, avaliados pela qualificação da revista onde o artigo foi publicado. Seguiu-se o critério brasileiro *Qualis* que afere a qualidade de artigos, por meio da análise de qualidade dos periódicos científicos onde foi publicado. Nesse refinamento de elegibilidade de artigos pela sua classificação *Qualis*, mantiveram-se apenas os classificados A1 e A2, três artigos de revista A2 foram excluídos por serem protocolos de estudo que não traziam dados de resultados dos estudos.

Assim, ressalta-se que os critérios de inclusão foram se colocando ao longo do processo, na etapa de identificação pelos descritores colocados na estratégia de busca corresponderem à temática e aos componentes P. C. O., pela data de publicação do artigo, por estar disponível na íntegra e de acesso aberto e gratuito, pelo idioma do artigo; na etapa de seleção, os critérios de inclusão foram exclusivamente por corresponder aos componentes P.C.O.; na etapa de elegibilidade os critérios de inclusão foram embasados no *Qualis* da revista e artigos que traziam dados de discussão dos resultados.

FIGURA 2 - FLUXOGRAMA COM OS ACHADOS NA TERCEIRA ETAPA DA REVISÃO INTEGRATIVA



FONTE: Os autores (2022)

Uma vez que o almejado foi uma revisão integrativa que apresentasse o estado da arte em que se encontra a investigação científica, os achados trouxeram uma diversidade, a qual foi identificada, categorizada e sintetizada para a discussão.

Choi *et al.*, (2019) realizaram estudo investigativo e quantitativo da relação entre autoestima e depressão, com objetivo de determinar se o nível de autoestima é um fator de risco para o desenvolvimento de depressão em jovens adultos. Para tanto compôs-se uma amostra de 113 estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Nacional de Seul, na Coréia do Sul. Os participantes foram divididos em três grupos, um diagnosticado com o Transtorno Depressivo Maior, outros com sintomas depressivos leves e o restante sem sintomas de transtornos psiquiátricos. Todos passaram pela bateria de oito instrumentos de coleta de dados. Foi identificado

no grupo com sintomas depressivos leves, mesmo os que apresentaram alto nível de autoestima, um nível significativamente mais baixo comparado ao grupo controle e ao grupo com transtorno depressivo maior, de suporte social, indicando uma baixa qualidade ou falta de suporte social. O mesmo grupo com sintomas depressivos leves e com elevada autoestima apresentou o menor nível de resiliência. Os resultados encontrados apontam que adultos jovens com sintomas depressivos leves podem apresentar elevado nível de autoestima, porém apresentam menor nível de apoio social e o nível mais baixo de resiliência (CHOI *et al.*, 2019).

O estudo de Ge *et al.* (2019) buscou a correlação dos fatores da atividade física, com o tempo sedentário e a duração do sono na qualidade de vida relacionada à saúde. A amostra contemplou 926 estudantes universitários na China. A prevalência da atividade física foi baixa, pois 13% dos estudantes relataram estar envolvidos em atividades físicas, sem apresentar diferenças significativas entre homens e mulheres. Os resultados identificaram um positivo efeito da atividade física na qualidade de vida. O tempo de sedentarismo identificado foi de 7,51h por dia, e este não foi associado à qualidade de vida, porém os autores consideram que estudos anteriores mostraram que nem todos os comportamentos sedentários estão negativando a qualidade de vida porque pode ser hora de descanso. Nesse sentido ressaltam a importância de identificar os comportamentos sedentários nos diferentes domínios da qualidade de vida, a fim de precisar seu efeito benéfico e prejudicial. Já no fator tempo de sono o resultado indicou a duração média de sono de 8,2h diárias, o que representou uma duração suficiente para gerar impacto positivo na qualidade de vida, sem diferença significativa entre homens e mulheres. Na associação entre os fatores o comportamento sedentário, não afetou o efeito benéfico da atividade física na qualidade de vida (GE *et al.*, 2019).

Em Irie e Yokomitsu (2019), os investigadores tiveram o objetivo de examinar a relação entre a atenção plena (*mindfulness*) e as condições de vida com o bem-estar de estudantes universitários japoneses do primeiro ano, porque estes podem experimentar conexões sociais precárias, solidão e dificuldade de obter apoio social e, conseqüentemente, problemas na saúde mental. A justificativa do estudo é no sentido de promover adaptação e os programas com este foco facilitariam o processo e reduziriam a evasão, bem como a complexificação dos problemas de saúde. Para os autores, o conceito de bem-estar é subjetivo, contemplando em si uma gama de fatores como: aceitação social, atualização social, contribuição social, coerência,

integração social, crescimento pessoal, propósito na vida, autonomia, domínio ambiental, autoaceitação e relacionamentos positivos. A amostra foi de 262 estudantes e os resultados encontrados mostraram que a atenção plena disposicional se correlacionou positivamente com o bem-estar dos estudantes; no entanto, a condição de vida não teve correlação significativa. Por outro lado, a associação entre condição de vida e *mindfulness* disposicional se correlacionou significativamente com o bem-estar. Uma análise de inclinação simples revelou que níveis mais elevados de atenção plena disposicional tiveram um efeito protetor na relação entre a condição de vida e o bem-estar. Esses resultados apontam que intervenções preventivas focadas no bem-estar dos estudantes universitários podem, com eficácia, utilizar o *mindfulness* como ferramenta e recurso (IRIE; YOKOMITSU, 2019).

Os resultados de Kuczynski *et al.* (2020) advieram de uma pesquisa onde 1.456 estudantes de graduação de quatro universidades dos Estados Unidos responderam, a partir de diversos instrumentos de medidas de autorrelato de sua qualidade de vida e de uma variedade de fatores interpessoais, que são apontados pela literatura como importantes preditores: solidão; suporte social; conexão social; inteligência emocional; intimidade com o parceiro romântico; conscientização, coragem e capacidade de resposta; medo de intimidade; intimidade com o indivíduo escolhido; preocupação empática; perspectiva tomada; e capacidade de inferência do estado emocional a partir da leitura da expressão facial. Dentre todos os fatores, em particular a solidão, teve associação mais forte com a qualidade de vida em todas as análises. As seis variáveis que estabeleceram relação significativa estatisticamente foram: solidão, suporte social, conexão social, inteligência emocional, intimidade com o parceiro romântico e preocupação empática. Tais indicadores apontam para o social como fundamental para o bem-estar (KUCZYNSKI *et al.*, 2020).

Em Liu *et al.* (2019) apresenta-se um estudo longitudinal realizado com estudantes universitários chineses ao longo da graduação, do primeiro ao quarto ano. A coleta de dados se fez pela medição da ansiedade, depressão e estresse pela escala Dass-21. O objetivo foi descrever as mudanças na depressão, ansiedade e estresse ao longo da formação universitária. A amostra foi de 1401 estudantes de 15 universidades chinesas, de diferentes áreas de formação. Os resultados apontaram variações ao longo dos quatro anos, e o estresse foi mais identificado em todos os anos do que a depressão e a ansiedade. Constatou-se uma curva onde o estado mental dos estudantes universitários deteriorou-se do primeiro ao segundo ano, com

algumas melhorias nos últimos dois anos. Tais achados levaram os autores a concluir que as universidades devem focar na intervenção nos calouros (LIU *et al.*, 2019).

Um estudo analítico transversal com 377 estudantes de uma universidade brasileira, com amostra que contemplava estudantes das áreas de biológicas, humanas e exatas, é outro exemplo. Foram avaliados em características sociodemográficas, acadêmicas, perfil de estresse, qualidade do sono, consumo de álcool, tabagismo e nível de atividade física, com objetivo de compreender os comportamentos de risco em relação à saúde. Os resultados indicaram: 93,1% dos estudantes universitários afirmaram ser não fumantes; 78,5% foram classificados em consumo alcoólico de baixo risco e, embora em número reduzido, houve indicação de consumo de alto risco no último mês, com características de dependência; quanto ao nível de atividade física, 47,5% apresentaram-se ativos, enquanto que 30,8% estavam insuficientemente ativos; a qualidade do sono demonstrou que 65,3% dos indivíduos possuíam perfil de sono ruim e 17% já apresentavam distúrbio do sono; o estresse foi constatado em 68,7% deles, associado ao tempo na instituição e à má qualidade do sono. Nas conclusões, os autores confirmaram a hipótese de que o baixo nível de bem-estar psicológico é decorrente do estresse percebido, identificando a fase de resistência como a mais frequente e as fases de maior gravidade, mesmo que reduzidas, ocorreram, indicando a necessidade de se trabalhar os eventos estressores, mesmos os de menor intensidade (OLIVEIRA, *et al.*, 2020).

Outro artigo apresenta os resultados de um estudo transversal quantitativo com 310 estudantes universitários de diversas graduações de uma universidade ao norte da Jordânia. O objetivo foi examinar o efeito da alfabetização em saúde na percepção do estresse, nos sintomas depressivos e na impulsividade, e qual o impacto na qualidade de vida desses estudantes. Os resultados mostraram que a alfabetização em saúde afeta, estatisticamente, reduzindo o estresse percebido, os sintomas depressivos e a impulsividade, ao passo que a qualidade de vida é afetada positivamente. O estudo especifica os aspectos que contemplam a alfabetização em saúde: o sentir-se compreendido e apoiado por profissionais de saúde; o nível de informações suficientes para administrar a própria saúde; auto gerência da saúde; rede de apoio social para a saúde; avaliação da informação de saúde; capacidade de interagir ativamente com os prestadores de saúde; habilidade de acessar o sistema de saúde; capacidade de encontrar boa informação de saúde; e compreender a

informação de saúde. Tais aspectos devem ser considerados pelos profissionais de atendimento, no próprio atendimento, e também na estruturação de programas voltados a saúde e qualidade de vida do estudante (RABABAH *et al.*, 2020).

Sharkey *et al.* (2017) trouxeram, como objetivo, examinar a relação da coragem com habilidades de gestão de cuidados de saúde em jovens universitários e a qualidade de vida relacionada à saúde. O estudo foi quantitativo e exploratório com corte transversal, tendo a participação de 470 estudantes de diversas graduações, em uma Universidade de Oklahoma, EUA. Os autores concluíram que a investigação do papel da coragem sugere-a como alvo para as intervenções destinadas a melhorar as habilidades e qualidade de vida em jovens. A gestão de cuidados com saúde medeiam a relação entre coragem e qualidade de vida, principalmente na saúde física, mas não no aspecto da saúde mental (SHARKEY *et al.*, 2017).

Uma pesquisa longitudinal de abrangência nacional com objetivo de compreender como é a saúde do estudante do ensino superior na Noruega foi apresentada por Sivertsen *et al.* (2019). Para tanto, em intervalos de quatro anos foram coletados dados com diversos instrumentos. Em 2010, 2014 e 2018 participaram respectivamente 6.053, 13.525 e 50.054 estudantes universitários na somatória desde o início do estudo. De modo geral, o principal resultado encontrado até o momento foi um crescimento nos problemas de saúde mental. A prevalência de problemas com a saúde mental foi 16% em 2010, 21% em 2014 e 29% em 2018, sendo que o aumento foi identificado mais nas mulheres; apenas 1/3 das pessoas com problemas mentais graves procuraram ajuda no ano anterior à coleta; sete em cada dez alunos afirmam ter saúde física boa ou muito boa, em 2010 e 2014, e em 2018 melhorou para oito em cada dez alunos; houve ainda redução para apenas 2% dos que consideram sua saúde física ruim; a maioria dos alunos relata sua qualidade de vida como boa ou média boa; sem diferenças de gênero, os alunos relatam baixa qualidade de vida sendo 13% em 2010, 14% em 2014 e 15% em 2018. De modo específico, no domínio das relações sociais, a solidão social foi identificada em 5% dos estudantes e a solidão emocional em 12%, atingindo mais homens nos períodos de coleta de 2010 e 2014. Em 2018, o sentimento de solidão ocorreu em 10% dos estudantes, atingindo mais as mulheres. Com relação a comportamentos de estilo de vida, os autores encontraram, quanto ao consumo de álcool, em 2010, que 16% dos alunos relatam beber álcool várias vezes por semana, em 2014 e 2018 reduziu-se para 14%, sendo mais frequente, os homens. O padrão de consumo de álcool que

envolve risco grave foi de 17% em 2010, 3% em 2014 e 5% em 2018. Já os comportamentos de risco alto ou grave associados ao álcool foram de 43% em 2010, 40% em 2014 e 38% em 2018. Com relação à qualidade de vida acadêmica, a ansiedade do exame e o medo de apresentações orais foram duas vezes mais comuns em mulheres do que em homens, em 2010, 2014 e 2018. A proporção de baixa autoeficácia escolar é de 13%, sendo mais comum em mulheres, enquanto a alta autoeficácia se apresenta a cada cinco alunos. Do total de alunos, aproximadamente a cada cinco deles experimentam pressão de trabalho e dificuldades de concentração frequentemente, enquanto muitos experimentam isso ocasionalmente. Há uma satisfação alta e estável com as cidades de estudo em geral. A maioria dos alunos se sente bem recebida pelos programas de estudo, e apresenta uma associação positiva com a semana introdutória ao calouro (SIVERTSEN *et al.*, 2019).

Wu *et al.* (2020) colocaram, como objetivo, investigar as relações entre os tipos de estresse e a saúde mental de estudantes universitários. Trabalharam com uma abrangente amostra de 11.954 estudantes, de 50 universidades em 43 cidades na China. Identificaram que os estudantes com 23 anos ou mais, e quanto mais avançado no ano de estudo, maior o risco de transtorno mental. Os resultados evidenciaram que o impacto do estresse da incerteza nos transtornos mentais é maior do que o estresse da vida e dos estudos. Encontraram, também, em seus resultados, que estudantes de universidades com alto nível têm menor prevalência de transtornos mentais, o que pode ser um reflexo de uma estrutura e ambiente de aprendizagem melhor, com mais recursos e serviços para o acompanhamento da saúde dos estudantes. Os autores propõem que as intervenções enfoquem o desenvolvimento de habilidades para lidar com as incertezas, com ferramentas de gerenciamento do estresse, como meditação, relaxamento, exercícios regulares e yoga. Segundo os autores, encontrar objetivos de vida específicos e claros, e aumentar as habilidades para lidar com a incerteza fornecem recursos cognitivos para fazer ajustes na vida ou minimizar o conflito interno e facilitar o reconhecimento da incerteza, o que pode reduzir os riscos do estresse da incerteza (WU *et al.*, 2020).

Ao olhar para o conjunto dos artigos, entre as características passíveis de destaque percebe-se que, embora a filtragem tenha sido de 2016 a 2021, o ano de publicação dos estudos inclusos foram: um artigo de 2017, cinco de 2019 e quatro de 2020, concentrando nos últimos anos do período da revisão de 90% dos artigos.

Com relação aos lócus das investigações encontrou-se estudos realizados no Brasil, China, Coréia do Sul, Estados Unidos, Japão, Jordânia e Noruega. Uma parte dos estudos centraram sua investigação em uma universidade, enquanto outros buscaram uma representatividade de nível nacional, trabalhando com diversas instituições de nível superior do seu país. O estudo Sivertsen *et al.* (2019) coletou dados em 100% das universidades do país. Os estudos trabalharam com universitários de diversas áreas de graduação, trazendo a discussão dos resultados para a vida universitária, e não propriamente para as especificidades da área de formação. Quanto aos participantes, houve uma variação no tamanho das amostras dos estudos, sendo que no total obtivemos resultados de 67.323 participantes estudantes universitários.

Quanto ao desenho de pesquisa realizado pelas investigações apresentadas nos artigos, este foi em sua totalidade do tipo quantitativo, e predominantemente estudos transversais, sendo 20% de estudos longitudinais.

Os métodos das investigações apresentadas nos artigos de um modo geral incluíram a coleta de dados por meio de diversos instrumentos de medida e avaliação de autorrelato da percepção de fatores relacionados a qualidade de vida, sendo que 90% deles utilizou-se de dois ou mais instrumentos de coleta de dados. Dentre os diversos instrumentos utilizados destaca-se, em Choi *et al.* (2019) e Kuczynski *et al.* (2020), o uso do WHOQOL-bref para avaliação da percepção da qualidade de vida, o mesmo instrumento elegido para a coleta de dados desta pesquisa.

Quanto aos objetivos das investigações apresentadas nos artigos, 20% tiveram o objetivo de identificar como é a saúde e qualidade de vida, indicando as prevalências. Os demais 80% dos estudos buscaram estabelecer a relação de um ou mais fatores que atingem positiva ou negativamente a qualidade de vida dos estudantes universitários.

Com relação aos resultados e conclusões das investigações, todos em absoluto ressaltam a necessidade e importância de ações de promoção de saúde e qualidade de vida à esta população que vivencia vulnerabilidades comprovadamente identificadas pelos resultados destas investigações.

Os temas recorrentes extraídos dos artigos inclusos na revisão, foram organizados em duas categorias emergentes dos resultados: fatores que afetam a qualidade de vida; proposições de ações promotoras de saúde e qualidade de vida.

Assim, cumpre-se a quarta etapa de categorização e sumarização dos artigos inclusos (BOTELHO *et al.*, 2011).

3.2.1 Fatores que afetam a qualidade de vida

Por mais que os estudos tenham selecionado alguns fatores para colocar a lupa da compreensão do fenômeno, dez deles partiram do pressuposto da multideterminação de fatores e oito colocaram foco na intermediação dos fatores de modo a compreender a relação entre eles.

Os fatores poderiam ser subdivididos em intrínsecos e extrínsecos, se não estivessem tão entremeados, e a separação deles não trouxesse perdas na visão holística da discussão. Assim, optou-se por agrupar os fatores que afetam quatro grandes áreas de domínio da qualidade de vida apontadas em Fleck *et al.* (2000) pelo Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde.

3.2.1.1 Domínio físico

Fatores comportamentais que representam hábitos que podem afetar diretamente o domínio físico foram considerados como intervenientes na qualidade de vida relacionada à saúde em Ge *et al.* (2019) e Oliveira *et al.* (2020). Em Sivertsen *et al.* (2019), na identificação das prevalências, há dados com relação a comportamentos de consumo de álcool, bem como sobre a percepção da saúde física. Ge *et al.* (2019) investigaram fatores que interferem no domínio físico: tempo sedentário, atividade física e duração do sono. Apesar da baixa prevalência da atividade física encontrada nos estudantes, os resultados identificaram que há um impacto positivo dela na qualidade de vida. No fator sono, encontrou-se um resultado suficiente, bem como o efeito benéfico na qualidade de vida. O tempo de sedentarismo foi identificado, mas não foi associado à qualidade de vida, porém os autores ressaltaram a generalização na coleta dos dados e apontaram como saída especificar, nos diferentes domínios da qualidade de vida, o efeito do tempo sedentário. Oliveira *et al.* (2020) contribuíram para a compreensão de como os fatores de domínio físico, o consumo de cigarro, álcool, a atividade física e a qualidade do sono, afetam o bem-estar percebido e os níveis de estresse.

Cabe colocar lado a lado os achados de Ge *et al.* (2019) e Oliveira *et al.* (2020)

porque ambos investigaram atividade física e sono. Com relação à atividade física o resultado foi significativamente diferente, o que leva a buscar explicações de base cultural e climática, pois as áreas das investigações são respectivamente região nordeste do Brasil e região nordeste da China. No nordeste brasileiro, o clima predominante ao longo do ano, varia entre 24° a 40°. Já no nordeste chinês apresenta ao longo do ano uma variação climática de -17 °C a 29 °C, raramente é inferior a -23 °C ou superior a 32 °C. Tais condições podem justificar a maior disponibilidade para atividades esportivas, ao ar livre ao longo de todo o ano, bem como a necessidade social de culto ao corpo. Com relação à qualidade do sono, também houve diferenças nos resultados, pois o estudo de Oliveira *et al.* (2020) encontrou um perfil de sono gravemente comprometido, associado ao estresse. Já o estudo do Ge *et al.* (2019) encontrou uma quantidade de horas de sono suficiente, as quais se relacionaram positivamente com a qualidade de vida. Tais diferenças podem ser explicadas hipoteticamente pelo fator tempo se fossem conhecidas as características de demandas acadêmicas de cada instituição, bem como a localização das instituições e as horas de deslocamento, o que poderia comprometer a rotina e as horas de sono.

Os resultados encontrados corroboram o que a literatura conhece quanto aos fatores de disposição e fadiga, sono, mobilidade, atividades da vida cotidiana que correspondem ao domínio físico.

3.2.1.2 Domínio das relações sociais

O domínio das relações sociais diz respeito às relações propriamente ditas e a condição de apoio e intimidade que as relações proporcionam àquilo que só se pode alcançar na relação com o outro.

Em Choi *et al.* (2019) vimos que fatores psicológicos, como agradabilidade e extroversão, foram correlacionadas a fatores que restringem as habilidades de interação social e impactam no suporte social. Irie e Yokomitsu (2019) e Kuczynski *et al.* (2020) corroboram que a falta das relações interpessoais são fatores importantes para o comprometimento da saúde, por levar a falta de apoio social, isolamento e solidão. Essas descobertas dão consistência se colocadas ao lado dos dados de prevalência sobre a solidão do universitário norueguês trazidos em Sivertsen *et al.* (2019).

3.2.1.3 Domínio psicológico

Segundo Fleck *et al.* (2000), os fatores que contemplam este domínio são sentimentos positivos e negativos, pensar, aprender, a memória e a concentração, a autoestima, a imagem corporal, as crenças pessoais e a espiritualidade.

Temos em Choi *et al.* (2019) uma pesquisa que trabalhou com o fator psicológico, autoestima, relacionando-a com o desenvolvimento da depressão. A autoestima foi correlacionada com variáveis clínicas como: suporte social, agradabilidade, extroversão, resiliência, simpatia e abertura. O resultado da investigação encadeia a relação dos fatores, indicando que a falta de suporte social pode diminuir a resiliência e levar à depressão.

Em Sharkey *et al.* (2017), a coragem foi trazida pelos autores como fator psicológico investigado, se enquadrando tanto como sentimento positivo, quanto com a autoestima. Em Kuczynski *et al.* (2020), há variáveis interpessoais que contemplam fatores psicológicos de sentimentos positivos e negativos. Em Irie e Yokomitsu (2019) trabalhou-se com atenção plena disposicional e seu efeito no bem-estar. Um outro estudo, Liu *et al.* (2019), também buscou compreender o bem-estar do estudante universitário em aspectos do domínio psicológico: depressão, ansiedade e estresse. Em Sivertsen *et al.* (2019), o principal achado foi o crescimento da prevalência de problemas com a saúde mental de 2010 para 2018.

A investigação de Wu *et al.* (2020) examinou as relações entre os tipos de estresse e a saúde mental, diferenciaram o estresse da vida, o estresse do estudo e colocaram foco na investigação do estresse da incerteza, que diz respeito à informação ou conhecimento incompleto sobre um dado contexto, quando as alternativas, as probabilidades de ocorrência e/ou os resultados não são conhecidos pelo indivíduo. Os resultados indicaram uma prevalência total de transtornos mentais de 22,8%. Quanto aos fatores psicológicos, o estresse do estudo, o estresse da vida e o estresse da incerteza estavam todos positivamente associados aos transtornos mentais.

Vemos, então, nos resultados, que os fatores do domínio psicológico investigados coincidem com os encontrados na literatura (CHOW *et al.*, 2018; LANGAME *et al.*, 2016; LANTYER *et al.*, 2016; MARTÍNEZ *et al.*, 2020; SINGH *et al.*, 2016). Os autores salientam que o fator psicológico se relaciona com os fatores físicos e o de relações sociais de modo a impactar na transição de sintomas agudos para

sintomas crônicos. E muitas vezes os fatores psicológicos podem ser o caminho para o restabelecimento da qualidade de vida, seja por meio da conscientização ou pelo fortalecimento de características que impulsionariam na direção da saúde.

3.2.1.4 Domínio do meio ambiente

O domínio do meio ambiente traz diversos fatores, entre eles, a segurança física e proteção, neste sentido a frequência de consumo de álcool elevado pode colocar em risco o domínio do meio ambiente. Em Sivertsen *et al.* (2019), o consumo que envolve risco grave teve reduções de 2010 para 2018. Em Oliveira *et al.* (2020), o consumo de álcool prevalente foi de baixo risco.

Os comportamentos de cuidados com a saúde, a disponibilidade e acesso ao que promove saúde, são fatores do meio ambiente que interferem na qualidade de vida. O estudo de Sharkey *et al.* (2017) buscou compreender o impacto positivo nas habilidades de autogestão de saúde.

Rababah *et al.* (2020), ao identificar a alfabetização em saúde dos estudantes universitários, encontraram que a alfabetização em saúde, quando aumentada, reduz os distúrbios psicológicos associados ao estresse percebido, aos sintomas depressivos e à impulsividade, e aumenta a qualidade de vida.

Nos aspectos do ambiente de moradia, o resultado da pesquisa em Irie e Yokomitsu (2019), que focou estudantes do primeiro ano, encontrou dificuldades de adaptação decorrentes da condição de morarem sozinhos. Este mesmo argumento foi trazido por Liu *et al.* (2019) para justificar níveis de ansiedade mais elevados nos primeiros anos. Assim, o estudo longitudinal fortaleceu a credibilidade das conclusões do estudo transversal.

Todavia, a pesquisa com multiuniversidades chinesas identificou maior nível de ansiedade nos últimos anos da graduação. Levantou-se como justificativa que pode estar relacionado ao aumento do estresse no período posterior da universidade e à necessidade de os alunos começarem a pensar em um emprego após a formatura. Mostra-se, aqui, o estresse da incerteza associado a fatores socioeconômicos que afetam o domínio do meio ambiente (A10).

Comparando os achados de Irie e Yokomitsu (2019), Liu *et al.* (2019), Oliveira *et al.* (2020) e Wu *et al.* (2020) temos que as condições de meio ambiente mudam ao longo dos anos da graduação, trazendo impactos diferentes na qualidade de vida.

As implicações do ambiente acadêmico que afetam a qualidade de vida foram tangenciadas nas discussões dos resultados encontrados no conjunto dos artigos elegidos. Apenas em um artigo, Sivertsen *et al.* (2019), houve a coleta de dados sobre a qualidade de vida acadêmica quanto à ansiedade do exame, o sentimento com apresentações orais, a autoeficácia escolar, a pressão dos estudos, as dificuldades de concentração, a satisfação com as cidades de estudo, o sentimento com os programas de estudo.

Em Rababah *et al.* (2020), encontra-se apenas a menção de que a alfabetização em saúde pode melhorar o desempenho acadêmico de estudantes universitários e que futuras pesquisas podem ir nessa direção.

Wu *et al.* (2020) apresentam a diferenciação entre os tipos de estresse e explicam que o estresse do estudo se refere ao estresse que os estudantes experimentam em relação a questões acadêmicas, como mudanças curriculares, exames, apresentação de trabalho, competição de resultados e notas, os quais interferem na saúde e qualidade de vida acadêmica. Na discussão dos seus resultados, correlacionam a prevalência de saúde mental com o ambiente acadêmico.

3.2.2 Proposições de ações promotoras de saúde e qualidade de vida

Os resultados das investigações encontradas apontam para as possibilidades de ação e intervenção com a população universitária. Os estudos em unanimidade indicam as vulnerabilidades vivenciadas no contexto universitário e concluem ressaltando a importância da prevenção e da intervenção precoce.

Alguns propõem que a intervenção seja com os primeiros anos. Irie e Yokomitsu (2019) e Liu *et al.* (2019) trazem, em suas investigações, a justificativa de promover a adaptação dos estudantes e prevenir a evasão.

Choi *et al.* (2019) também confirmaram que a intervenção deve ser precoce em programas orientados à população com sintomas depressivos leves. O estudo fornece evidências sobre os fatores de risco, colocando em destaque o apoio social. Concluem que programas podem ser estruturados, prevenindo e controlando a saúde mental de jovens universitários, com o foco na promoção de suporte social e resiliência para mediar o efeito da autoestima no desenvolvimento da depressão.

O Sharkey *et al.* (2017) sugerem programas de intervenção com a população de jovens universitários para aprimorar habilidades de gerenciamento de saúde, com

enfrentamento e resiliência que favoreçam a transição e adaptação à vida universitária. Os autores sugerem o uso de ferramenta avaliativa na triagem do fator intrapsíquico, “coragem”, como um preditor de impactos na saúde e qualidade de vida futura.

As conclusões de Ge *et al.* (2019) direcionam a atenção para os hábitos de vida que se estabelecem no período universitário e prospectam que a aquisição e fortalecimento de bons hábitos pode ser benéfico para a saúde na vida adulta a longo prazo.

Os resultados encontrados por Rababah *et al.* (2020) demonstram que a alfabetização em saúde pode ser de grande utilidade para os serviços de saúde ao estudante universitário, pois esclarecem os benefícios que englobam a alfabetização em saúde no estudante, os quais devem ser considerados pelos profissionais que oferecem os serviços de saúde e qualidade de vida ao estudante.

As conclusões de Irie e Yokomitsu (2019) direcionam-se para estratégias de intervenção com o *mindfulness* para desenvolver a atenção plena disposicional, e esta repercutir de modo eficaz tanto no bem-estar quanto no suporte social. Wu *et al.* (2020) trazem a proposição de intervenções para o desenvolvimento de habilidades e gerenciamento do estresse, com foco na prevenção do estresse da incerteza. Em Ge *et al.* (2019), os autores sugerem, de modo geral, que programas de incentivo e conscientização dos benefícios da atividade física regular e da qualidade do sono são importantes estratégias de intervenção com os estudantes universitários. Kuczynski *et al.* (2020) indicam que os resultados da investigação realizada por eles favorecem a tomada de decisões clínicas no acompanhamento dos estudantes em tratamento, bem como as políticas públicas que direcionam os programas de atenção à saúde, mas não explicitam como isso poderia ser feito, não trazem uma proposição. Oliveira *et al.* (2020) apenas mencionam, nas conclusões, a importância da intervenção, sendo que o foco proposto são estratégias de enfrentamento ao estresse e o incentivo de comportamentos de vida mais saudáveis.

Ao retomar o objetivo de compreensão de como é a qualidade de vida do estudante universitário, os achados trouxeram a diversidade geográfica e cultural, bem como informações relevantes que identificam a multiplicidade de fatores que interferem na qualidade de vida.

Com relação às proposições de ações promotoras de saúde e qualidade de vida, as investigações trouxeram o foco de acordo com a seleção dos fatores

investigados. Assim, apesar da multideterminação ter sido um território de partida de todos os estudos, a proposta de intervenção se manteve sectária, enfocando no fator investigado e os benefícios deste à saúde e qualidade de vida. Pode ser considerada uma limitação do tema, fruto da própria característica de um fenômeno de multideterminação fatorial, sendo difícil, e até mesmo fora das possibilidades, um estudo que pudesse controlar todas as variáveis intervenientes.

A complexidade do fenômeno requer uma rede de programas e intervenções direcionadas para a promoção, mas também para a prevenção e tratamento das vulnerabilidades que atingem a vida acadêmica e universitária. Há ações que podem ser desenvolvidas com o foco de intervenção no indivíduo, despertando nele a autogestão de saúde, e há ações coletivas, que podem lidar com aspectos da particularidade dos anos de graduação ou áreas de formação. Tais aspectos foram pouco explorados pelos artigos.

Uma consideração importante a ser feita, que se apresentou como limitação, é que como 80% dos estudos foram cortes transversais, há que se verificar como estes resultados permanecem ao longo do tempo, principalmente no período dos anos da graduação e seu impacto no futuro. Na discussão foram apresentados os resultados dos dois estudos longitudinais, trazendo o contraponto ou fortalecimento dos dados. De modo geral, há necessidade de mais estudos longitudinais.

Cabe refletir que o início da graduação traz desafios diferentes daqueles enfrentados pelos estudantes no final da graduação, onde estão envolvidos mais com a aplicação dos conhecimentos em prática nos estágios e preocupações com a empregabilidade. Assim, os estudos que não coletaram dados dos diferentes anos ficaram limitados a um contexto que apresenta variações.

É preciso considerar, também, a contextualização cultural dos achados, uma vez que foram elegidos estudos de diferentes países, há que se resguardar para a não generalização para países com origens culturais diferentes, os quais se apresentam com estruturas sociais diversas.

Uma questão que chama a atenção é a ausência, nos estudos elegidos, de investigações qualitativas e de estudos com intervenções que pudessem trazer dados de experiências com os estudantes universitários, principalmente para avançar além do mapeamento das prevalências e focar nas soluções, colocando em evidência aquilo que traz resultados eficazes de promoção de saúde aos estudantes universitários. Ainda com relação ao método dos estudos, cabe ressaltar que os

instrumentos de coleta de dados foram predominantemente de autorrelato, decorrente da autopercepção subjetiva, e a análise dos dados foi exclusivamente estatística. Assim, as discussões dos dados poderiam ter tido uma amplitude maior se agregados outros instrumentos de coleta de dados que fossem contrabalanceados com o autorrelato, ou também se a análise entrasse no âmbito qualitativo de análise de conteúdo. A proposição de métodos mistos poderia trazer essa amplitude de olhar.

O substrato de todas as investigações elegidas é de que há necessidade de cuidar da qualidade de vida dos estudantes do ensino superior. As prevalências foram mapeadas e os dados justificam as interferências de fatores intrínsecos e extrínsecos; assim, constata-se, no estado da arte do conhecimento, informações suficientes para o desenvolvimento de programas de promoção e ações em prol da qualidade de vida de universitários.

São diversos os programas de assistência estudantil ofertados aos universitários, e dentro da radial de ações, há focos direcionados à saúde e qualidade de vida em todos os seus domínios: física, psicológica, relações sociais, meio ambiente, lazer, esporte, condições de acessibilidade aos recursos e materiais necessários para a vida acadêmica universitária, porém nenhum dos estudos elegidos fez menção à arte como uma possibilidade de afetar positivamente a qualidade de vida de universitários. Nesta pesquisa elegeu-se compreender a arte como recurso à qualidade de vida acadêmica.

3.3 COMO A ARTE SE FAZ PRESENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Arte e criatividade são dimensões humanas que comumente elegemos como direito de posse de alguns, os artistas. Socialmente estigmatizamos que somente aqueles que as possuem, como um dom, podem se apropriar e fazer uso delas. Mas como uma dimensão humana pode ser excluída para a maioria das pessoas?

No espaço escolar a arte e a criatividade se fazem presentes, até um certo ponto. Mais frequentemente na educação infantil e na sequência dos anos escolares vai se mostrando uma disparidade entre o saber sensível das artes com o saber cognitivo das ciências, onde a primeira gradativamente perde espaço, ficando secundarizada, a ponto de, em alguns casos, perder totalmente o lugar na educação.

Apartar o que pertence ao ser humano, tirar do espaço educativo de desenvolvimento e aprendizagem, é um fato visível que vem sendo questionado pelos

educadores na tentativa de reverter esse processo e poder encontrar o lugar da arte e da criatividade, e garantir o seu direito a todos, também por meio da educação.

Duarte Junior (2000) afirma a relevância da integração da arte na formação humana por possibilitar uma educação dos sentidos, o desenvolvimento e a aprendizagem do contato com as emoções e os sentidos, por possibilitar o ressignificar da realidade a partir de um olhar próprio gerando, assim, mais autonomia.

A arte nos convida a conhecer o mundo interno e externo, como determinada situação social nos toca e o que se pode exteriorizar diante do que se percebe, dando uma significação de sentidos.

Assim apresenta-se, de relevância social, o uso e o lugar da arte em todos os processos de ensino para a formação integral dos sujeitos.

A valorização da arte e da estética na educação pode ser uma consequência do conhecimento e do contato experienciado que foi oportunizado na formação escolar em todas as etapas de ensino. Neste sentido, estudos olharam para a criatividade e a arte em específico na formação dos professores, tanto em cursos de Licenciatura quanto na Pedagogia, uma vez que estes, na prática profissional, levarão as suas próprias experiências de aprendizagem (ALENCAR *et al.*, 2017; BONCI; MARTINS, 2017; FLEITH; GOMES, 2019; MORAIS *et al.*, 2017; NUÑEZ; SANTOS, 2012; SILVA; SANTOS, 2019). Eles concluem que oferecer espaço de encontro com a arte traz uma bagagem cultural e artística que se coloca como potência para o exercício docente criativo e sensível; que há uma necessidade de encontrar este espaço dentro dos currículos das graduações universitárias, indo além da formação técnica e chegando nas múltiplas inteligências.

Ao pensarmos na construção do conhecimento, em especial da educação superior, faz-se importante considerar o docente como um colaborador, um mediador que auxilia na apropriação do científico, aquele que traz provocações, que espera do seu aluno certa autonomia nas resoluções de situações do dia a dia, em específico da profissão da qual o aluno está se formando. A criatividade do docente torna-se relevante à medida que possibilita uma melhor apropriação do conhecimento para o aluno.

Há, também, os estudos que exploraram as barreiras à criatividade (BALISCEI *et al.*, 2018; SILVA; NAKANO, 2012). Segundo Mariotti (2020), a criatividade é um potencial do humano, que pode se manifestar em qualquer ambiente e em temas bem

corriqueiros. A criatividade é aquilo que amplia as possibilidades da experiência estética:

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. (PEREIRA, 2011, p. 5).

O convite do autor é de uma atitude frente às possibilidades do sensível, o que pode gerar uma vivência e uma relação com o objeto. O que vai gerar a relação não importa muito, nem quais materiais ou quão rico é ou não é o repertório, mas o estado de estar aberto diante do objeto e se permitir criar, vivenciar com o sensível.

Busca-se compreender o desenvolvimento da capacidade criadora e as oportunidades que a arte pode oferecer na educação superior. No caso da formação de professores que se tornarão semeadores de outras formações, mas também de outras graduações e bacharelados no ensino superior, é para religar arte e ciência e como a arte e a criatividade podem ser incentivadas por programas de apoio ao estudante realizados pelas próprias instituições de nível superior.

Para tanto, cabe buscar compreender qual é o lugar e o uso da arte na educação superior. Com esta questão norteadora foi realizada uma revisão integrativa (BOTELHO *et al.*, 2011; SOUZA *et al.*, 2010; WHITTEMORE; KNAFL, 2005) com o objetivo de revisar a literatura sobre a arte, a criatividade e a experiência estética na educação superior, compreender quais as dimensões apontadas pelos artigos selecionados, sintetizar e apresentar as ideias encontradas e indicar as lacunas e proposições obtidas a partir deste levantamento.

Realizou-se a revisão integrativa em seis etapas de acordo com o sugerido por Botelho *et al.* (2011). Na primeira etapa, com o objetivo de responder à questão norteadora de qual o lugar e o uso da arte na educação superior, foi estruturada uma estratégia de busca com os descritores pesquisados e encontrados no DeCS e no *Thesaurus*, bem como delimitados pela estratégia P.I.C.O. em *Population* e *Interventions* (SANTOS *et al.*, 2007). Os componentes, população e intervenção, foram destacados como uma forma de mapear os aspectos relevantes presentes no tema a ser investigado. O descritor ‘estudantes universitários’ foi encontrado apenas

no *Thesaurus*, e considerando que algumas bases são orientadas também pelo DeCS, utilizou-se o termo colocado sem aspas. Foram utilizados os booleanos AND e OR, a fim de selecionar, na busca apenas resultados, onde a arte está presente associada à criatividade ou à experiência estética.

QUADRO 6 - QUADRO SINÓPTICO DA PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA DA REVISÃO INTEGRATIVA

TEMA
Arte na educação superior
▼
PROBLEMA
Qual é o lugar e o uso da arte na educação superior?
▼
ESTRATÉGIA DE BUSCA
Descritores: estudante universitário AND arte AND (estética OR criatividade) estudiante universitario AND arte AND (estetica OR creatividad) college student AND art AND (esthetic OR creativity)
▼
BASE DE DADOS
ERIC, Web of science EBSCO host Scopus Scielo
▼
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
Temporalidade entre 2016 e 2021, restrito a artigos disponíveis na íntegra gratuitamente.
▼
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Quando não corresponderam ao tema delineado pelo P C O, pela leitura de título, resumo e texto na íntegra; Quando o artigo não estava disponível pelo acesso gratuito.

FONTE: Os autores (2022)

A estratégia foi pesquisada em três idiomas: português, espanhol e inglês, e aplicada em cinco bases, sendo que o acesso às bases de dados se fez pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFE) pelo portal de periódicos CAPES, o que oportunizou ter acesso à resultados exclusivos a instituições conveniadas. A busca foi realizada entre 26 de março de 2021 a 30 de abril de 2021.

Com a definição da estratégia de busca, realizou-se a segunda etapa, a eleição dos critérios de inclusão e exclusão utilizados objetivando a filtragem dos achados, de modo a chegar em resultados que trouxessem a temática que auxilia responder à problemática investigada (BOTELHO *et al.*, 2011). Para tanto, a busca foi realizada com os filtros de seleção após a filtragem, os títulos foram lidos e excluídos seguindo

os critérios de exclusão; na sequência foram lidos os resumos dos artigos selecionados pelo título e excluídos seguindo os mesmos critérios de exclusão. E, por último, os artigos selecionados pelo resumo foram elegidos pelo *Qualis* da revista, lidos na íntegra e mantidos conforme os critérios de exclusão. No QUADRO 7 encontram-se os achados nas bases de dados seguindo as etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão.

QUADRO 7 – ACHADOS NAS BASES DE DADOS (continua)

BASE	IDENTIFICAÇÃO	SELEÇÃO	ELEGIBILIDADE	INCLUSÃO
ERIC	2305 Achados na busca com os descritores nos 3 idiomas	2204 artigos excluídos após os filtros com os critérios de seleção; 0 excluído por duplicidade; Dos 101, 27 foram excluídos na leitura de título; Dos 74, 41 foram excluídos na leitura de resumo.	33 artigos em texto completo avaliados para elegibilidade; 29 artigos em texto completo excluídos pelo qualis da revista.	04 estudos incluídos em síntese qualitativa
Web of Science	122 Achados na busca com os descritores nos 3 idiomas	102 artigos excluídos após os filtros com os critérios de seleção; 0 excluídos por duplicidade; 0 excluídos na leitura de título; 9 excluídos na leitura de resumo.	11 artigos em texto completo avaliados para elegibilidade; 9 artigos em texto completo excluídos pelo qualis da revista.	02 estudos incluídos em síntese qualitativa.
Ebsco Host	37 achados na busca com os descritores nos 3 idiomas	27 artigos excluídos após os filtros com os critérios de seleção; 0 excluído por duplicidade; 1 excluído na leitura de título; 06 excluídos na leitura de resumo.	03 artigos em texto completo avaliados para elegibilidade; 02 artigos em texto completo excluídos pelo qualis da revista.	01 estudo incluído na síntese qualitativa.
Scopus	190 achados na busca com os descritores nos 3 idiomas	178 artigos excluídos após os filtros com os critérios de seleção; 0 excluído por duplicidade; 0 excluído na leitura de título; 05 excluídos na leitura de resumo.	07 artigos em texto completo avaliados para elegibilidade; 02 artigos em texto completo excluídos pelo qualis da revista; 2 artigos excluídos por duplicidade; 1 artigo excluído após a leitura na íntegra.	02 estudos incluídos em síntese qualitativa.

QUADRO 7 – ACHADOS NAS BASES DE DADOS (conclusão)

Scielo	1 achado na busca com os descritores nos 3 idiomas	1 artigo excluído após os filtros com os critérios de seleção	0	0
TOTAL	2655 identificados	2601 excluídos	54 elegidos	9 inclusos

FONTE: Os autores (2022)

Foram 54 artigos pré-selecionados para leitura na íntegra, dentre eles 42 foram excluídos devido ao refinamento de elegibilidade orientados pela qualificação da revista onde o artigo foi publicado. Seguiu-se o critério brasileiro *Qualis* que afere a qualidade de artigos por meio da análise de qualidade dos periódicos científicos. Nesse refinamento de elegibilidade de artigos pela sua classificação *Qualis*, mantiveram-se apenas os classificados A1e A2.

Os achados trouxeram uma diversidade que foi identificada, categorizada e sintetizada para a discussão. Far-se-á a apresentação dos resultados no QUADRO 8 apresentando-se os artigos inclusos na síntese qualitativa identificados por código com os algarismos numéricos de 1 a 9; no QUADRO 9, a síntese dos dados extraídos dos artigos inclusos, segundo categorias que auxiliam a responder à pergunta norteadora. Nos QUADROS 8 e 9, os estudos são apresentados seguindo a ordem alfabética dos autores.

QUADRO 8 – IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS (continua)

Código identificação	Referência bibliográfica	Qualis da revista
Art.1	ALVES, N. D. C.; WANGENHEIM, C. G. VON; MARTINS-PACHECO, L. H. Assessing Product Creativity in Computing Education: A Systematic Mapping Study. Informatics in Education , v. 20, n. 1, p. 19–45, 2021.	
Art. 2	DALY, S. R.; MOSYJOWSKI, E. A.; OPREA, S. L.; HUANG-SAAD, A.; SEIFERT, C. M. College students' views of creative process instruction across disciplines. Thinking Skills and Creativity , v. 22, p. 1–13, 2016.	
Art. 3	GARCES, Soraia <i>et al.</i> The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. Aval. psicol. , Itatiba, v. 15, n. 2, p. 169-176, ago. 2016.	
Art. 4	MESÍAS-LEMA, J. M. Ativismo e consciência social: transformando a formação de professores do ponto de vista da sensibilidade. Comunicar , v. 26, n. 57, p. 19–28, 2018.	
Art. 5	MIRALAY, F. ; EGITMEN, Z. Aesthetic perceptions of art educators in higher education level at art classes and their effect on learners. Cypriot Journal of Educational Sciences , v. 14, n. 2, p. 352–360, 2019.	

QUADRO 8 – IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS (conclusão)

Art. 6	MORAIS, M. DE F.; AZEVEDO, I.; FLEITH, D. DE S.; <i>et al.</i> Práticas Docentes para Criatividade na Universidade: Estudo em Portugal e no Brasil TT. Paidéia [Ribeirão Preto, Online] , v. 27, n. 67, p. 56–64, 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext& >	
Art. 7	SUACAMRAM, M. Developing creativity and entrepreneurship of undergraduate students through a field trip overseas. International Journal of Instruction , v. 12, n. 1, p. 591–606, 2019.	
Art. 8	TRNKA, R.; ZAHRADNIK, M.; KUŠKA, M. Emotional Creativity and Real-Life Involvement in Different Types of Creative Leisure Activities. Creativity Research Journal , v. 28, n. 3, p. 348–356, 2016.	
Art. 9	YANG, Y. Exploration and Practice of Maker Education Mode in Innovation and Entrepreneurship Education. Frontiers in Psychology , v. 11, 2020. Disponível em: < www.frontiersin.org >.	

FONTE: Os autores (2022)

QUADRO 9 – SÍNTESE DOS DADOS EXTRAÍDOS (continua)

Artigo	Objetivos	Participantes	Desenho da pesquisa	Onde está presente?	Como a arte está presente?
Art. 1	Avançar na compreensão de como a avaliação pode apoiar e promover a criatividade na sala de aula.	Ensino fundamental, médio e superior. Do total da amostra 2 universidades	Revisão sistemática	Na graduação de computação	Em produtos como, jogos, aplicativos e programas, que são os resultados de processos criativos
Art. 2	Conhecer as percepções dos alunos sobre suas experiências educacionais, as contribuições percebidas de componentes pedagógicos específicos e sua avaliação do impacto do curso em seu próprio desenvolvimento criativo	467 estudantes universitários de diversas graduações, incluindo as seguintes áreas de formação: Artes, Educação, Ciências Sociais e Humanas, Engenharias, Humanidades	Pesquisa quali-quantitativa	Em sala de aula nas diversas graduações universitárias. Foi identificado um alto grau de semelhança na dimensão pedagógica do processo criativo, apesar das especificidades técnicas na execução de trabalhos criativos nas diversas áreas de formação.	Atividades específicas foram identificadas como influentes no desenvolvimento da criatividade, como: receber feedback do instrutor, projetos abertos, escolher os projetos, aprender com profissionais, atividades práticas e em grupo, entre outras.
Art. 3	Compreender a possível influência do ambiente criativo sobre a pessoa, processo e produto criativos	215 estudantes: áreas Sociais e Artes, das Universidade da Madeira e do Algarve.	Pesquisa exploratória quantitativa	Área de Ciências Sociais: Educação Básica e Psicologia. Área de Artes: Arte e Multimídia, e Design.	O ambiente universitário pode ser criativo, que influencia o processo e o produto criativo dos estudantes das áreas de Ciências Sociais e Artes.

QUADRO 9 – SÍNTESE DOS DADOS EXTRAÍDOS (continua)

Artigo	Objetivos	Participantes	Desenho da pesquisa	Onde está presente?	Como a arte está presente?
Art. 4	Apresentar ações e estratégias do artvismo na formação do educador artístico, bem como do seu papel social em defesa dos direitos humanos e do pensamento divergente.	Educadores, artistas, professores em formação e alunos.	Pesquisa ortográfica e revisão narrativa	Na formação do Educador Artísticos, nas intervenções artísticas comunitárias, que não se restringem ao espaço da universidade, nem aos museus, mas em espaços públicos.	Em projetos curatoriais-artistas que envolvem ética, cultura, criatividade e política.
Art. 5	Descrever e analisar a compreensão dos educadores de arte sobre a estética e a papel da estética na educação artística, bem como o efeito nos fatores sociais e ambientais.	03 educadores de Artes de diferentes universidades da República Turca do Chipre do Norte.	Pesquisa qualitativa, descritiva com entrevista semiestruturada.	Na graduação de Educação Artística	Reflexão sobre a Estética nas disciplinas da área de Artes
Art. 6	Investigar a percepção da presença da criatividade nas práticas de instrução e avaliação de seus professores	1.599 universitários (1.059 brasileiros e 540 portugueses), de dois domínios acadêmicos Ciências e Tecnologias; Ciências Sociais, Artes e Humanidades	Quantitativa e comparativa aplicação do <i>Inventário de Estratégias de Instrução para a Criatividade de no Ensino Superior</i>	Em diferentes graduações. No Brasil	Criatividade dos docentes
Art. 7	Avaliar os resultados do programa de BU (Universidade de Bangkok) para Nova York.	1 professor, 4 3 grupos de universitários tailandeses. No grupo 3 e 4 havia 12 universitários em cada, distribuídos de modo equivalente quanto ao gênero, área de formação.	Pesquisa com método misto, qualitativo-quantitativo.	Em viagens de campo, levando a aprendizagem para âmbitos mais práticos, fora da sala de aula.	Em atividades práticas, que criem uma atmosfera de aprendizagem estimulante.

QUADRO 9 – SÍNTESE DOS DADOS EXTRAÍDOS (conclusão)

Artigo	Objetivos	Participantes	Desenho da pesquisa	Onde está presente?	Como a arte está presente?
Art. 8	Explorar como a escolha de cursos universitários está inter-relacionada com a Criatividade Emocional, bem como avaliar as relações da CE com diferentes tipos de atividades criativas da vida real e hobbies criativos.	251 jovens adultos, a maioria estudantes de Universidade da República Tcheca de diferentes áreas de formação.	Pesquisa quantitativa	Na vida cotidiana, como hobbies.	Em atividades de lazer criativas como: escrever, pintar, compor música, dramatização, e reforma do lar faça você mesmo
Art. 9	Explorar o impacto psicológico no empreendedorismo e na inovação, bem como no desenvolvimento da educação maker em faculdades.	450 universitários chineses	Pesquisa quantitativa	Na educação <i>maker</i>	Em treinamentos de comunicação; atividades de vivência prática; intercâmbio; treinamento de projeto

FONTE: Os autores (2022)

Pode-se encontrar, nesta revisão, artigos recentes tratando do tema, no intervalo pesquisado entre 2016 e 2021, sendo três artigos de 2016, dois de 2019 e um artigo para cada um dos outros anos. Assim, vemos que anualmente vem sendo investigado cientificamente o tema em diferentes localizações do mundo. Os artigos trouxeram dados de universidades no Brasil, Canadá, China, Espanha, Estados Unidos da América, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, República Turca do Chipre do Norte e Tailândia. O único país que foi investigado por mais de um artigo foi Portugal, em GARCÊS *et al.* (2016) e MORAIS *et al.* (2017).

Com relação aos participantes das pesquisas, 55% dos estudos trabalharam com universitários de diversas áreas de graduação, trazendo a discussão dos resultados para a educação superior, colocando em evidência as diferenças encontradas entre as áreas de formação, sendo que 33% dos estudos trabalharam com participantes especificamente da área das Artes e um dos estudos enfocou a área da Computação.

Nos objetivos das investigações, se fez presente a temática da criatividade, e 90% dos estudos trabalharam diretamente com este tema e um deles entrou

indiretamente na discussão da criatividade ao focar a experiência estética. De todos os estudos, dois deles, artigos 4 e 5 abordaram diretamente o papel da arte e em como ela se faz presente na formação de nível superior. Outros dois artigos, 7 e 8, abordaram indiretamente a temática da arte, na medida em que colocaram em evidência quais atividades práticas e criativas que podem estar presentes dentro ou fora da universidade e que promovem o desenvolvimento da criatividade.

Os tipos de pesquisa dos artigos envolveram trabalhos de revisão teórica de pesquisas mistas, qualitativas, mas a predominância foi de pesquisas com metodologias quantitativas.

Nos resultados e conclusões das investigações, os estudos trouxeram uma exploração do tema, onde há consenso da necessidade e importância de se desenvolver a criatividade na educação superior, porém há lacunas em se compreender as interrelações e em quais condições é possível alcançar o desenvolvimento da dimensão criativa na formação. Seja de como o ambiente criativo, a arte ou a experiência estética influenciam as pessoas que os vivenciam, seja em como propriamente promover e desenvolver a dimensão criativa na sala de aula, fora da sala, na formação de nível superior. Os mapeamentos quantitativos trouxeram índices do potencial criativo nos próprios universitários, ou se na percepção destes, as suas experiências educacionais e os componentes pedagógicos auxiliam no desenvolvimento da criatividade, bem como se há criatividade nas instruções e avaliações por parte dos docentes.

A quarta etapa de categorização dos artigos inclusos (BOTELHO *et al.*, 2011) se cumpre a partir das colunas 5 e 6 do QUADRO 9, onde se busca responder partes da pergunta norteadora. Assim, duas categorias foram estabelecidas: o lugar da arte na educação superior e o uso da arte na educação superior.

3.3.1 O lugar da arte na educação superior

Ficou em evidência, a partir dos achados, que a arte tem um espaço limitado dentro da educação superior, há um movimento de se investigar os diversos cursos e áreas de graduação e comparar as diferenças, porém a dimensão artística como um recurso pedagógico ou como dimensão a ser desenvolvida na formação ainda fica restrita às formações da área da Educação e das Artes. Já a criatividade está em processo de ganhar espaço, antes de tudo na valorização da competência para o

futuro mercado de trabalho e para a sociedade, atrelada às competências de inovação e empreendedorismo, ao passo que há a consolidação consensual da importância da competência da criatividade, as investigações científicas vêm buscando resposta para compreender como criar condições para o seu desenvolvimento, e assim, provavelmente no futuro teremos um espaço físico, um espaço nos currículos, um espaço nas atividades pedagógicas que fomentem de ambos os lados, seja por parte de quem ensina ou de quem aprende.

A revisão sistemática apresentada no artigo 1 coloca que a criatividade é uma habilidade necessária para a educação no século XXI, nas diversas áreas de formação e em específico na computação. Todavia constata-se que, para além da característica de inovação e originalidade, faltam critérios definidos consensualmente na comunidade para avaliar a criatividade do resultado final dos produtos da área da computação. Os autores afirmam que há necessidade de pesquisas sobre a avaliação dos produtos, para assim fomentar o processo criativo em sala de aula, e para que sejam adotados na prática educacional os critérios definidos e validados do que gera e promove a criatividade (ALVES *et al.*, 2021).

A criatividade foi investigada em diversas áreas, nas Artes, Ciências Biológicas e Sociais, Educação, Engenharias e Humanidades, mais propriamente nas graduações: Administração, Agronomia, Antropologia, Arquitetura, Biologia, Bioquímica, Computação, Design, Direito, Estatística, Física, Geologia, Pedagogia, Psicologia, Letras, Matemática, Moda, Multimídia e Música. Já a arte foi diretamente investigada nas graduações de Educação Artística.

No artigo 6, além de investigar a variável da área de formação, buscou-se também compreender as diferenças entre países, no caso Brasil e Portugal. Com o objetivo de compreender as práticas criativas no ensino superior e como elas ocorrem, efetivamente, a partir da percepção dos estudantes, os autores realizaram estudo investigativo e quantitativo, em que se comparou duas variáveis: o país e a área de estudo. O instrumento de avaliação empregado foi o Inventário de Estratégias de Instrução para a Criatividade no Ensino Superior, com as versões adaptadas e validadas para cada país (MORAIS *et al.*, 2017).

O lugar da criatividade foi encontrado dentro da sala de aula, na dimensão pedagógica, na educação *maker* (ALVES *et al.*, 2021; DALY *et al.*, 2016; MORAIS *et al.*, 2017; YANG, 2020), mas também extra campus universitário, como intervenções ativistas comunitárias, em museus, em espetáculos, exposições, palestras, trocas

com profissionais no mercado de trabalho e em viagens de campo (GARCÊS *et al.*, 2016; MESÍAS-LEMA, 2018; MORAIS *et al.*, 2017; SUACAMRAM, 2019).

Os achados mostram que a arte, como algo mais amplo do que a criatividade, está um pouco mais distante de ocupar um espaço na educação superior, a não ser nas formações das áreas artísticas, como nos artigos 4 e 5, onde os autores aprofundam a compreensão do papel da arte na formação de nível superior e do seu papel na sociedade.

De acordo com Mesías-Lema (2018), o ativismo é uma possibilidade metodológica de aproximação de campos do conhecimento, que nos meios acadêmicos convencionais contemporâneos, ainda se vê, com distanciamentos práticos, a Arte e a Educação. A aproximação se consolida no encontro de três identidades, o “artista, pesquisador e professor” que, em seu agir pedagógico, através de práticas criativas de ensino-aprendizagem com os alunos, também os leva a experimentações e explorações em pesquisa com a arte. Na formação do educador artístico, ele pode ser sensibilizado pelas experiências artistas e, assim, terá potencialmente uma ação presente e futura de uma prática pedagógica artista, que visa, inclusive, atuar em questões de relevância social no que tange à ética, à política e ao cultural.

Os resultados encontrados por Miralay e Egitmen (2019) mostraram que há um alto nível de consciência sobre o papel da estética na formação do educador artístico, bem como competências para exercitá-la, no processo educativo. Os três participantes do estudo qualitativo trouxeram como o fazem de forma prática na estrutura das aulas, bem como no estímulo e motivação afetiva no processo criativo de si próprios e de seus alunos. Na percepção dos participantes a estética também tem um papel social, na medida em que as pessoas compartilham e cumprem as suas responsabilidades e deveres, pois mais se promove uma sociedade com satisfação estética.

Do ponto de vista da relação da arte com a sociedade, para Miralay e Egitmen (2019) a educação estética tem um efeito natural no meio ambiente e na sociedade. Já para Mesías-Lema (2018), é preciso força e resistência para criar impactos na sociedade que promovam uma subversão ou nas palavras do autor que revelem o lado oculto da lua.

3.3.2 O uso da arte na educação superior

Se considerarmos a aproximação da arte com a criatividade, pode-se trazer o que os artigos apresentaram de evidências sobre como a criatividade pode estar presente na educação superior e, assim, refletir as possibilidades do uso da arte.

A criatividade foi encontrada na área da educação em computação, em jogos, aplicativos e programas. Em Alves *et al.* (2021), apresentou-se uma revisão sistemática que buscou investigar como os processos criativos estão presentes em produtos da área computacional, com a justificativa de que estes processos criativos precisam ser compreendidos para poderem ser ensinados e estimulados na formação dos estudantes.

Outros estudos trouxeram evidências de que a criatividade está presente no ensino superior, na prática pedagógica vivenciada ao longo da formação. Em Daly *et al.* (2016), 467 universitários de diversas áreas de formação trouxeram as suas percepções de quais atividades pedagógicas em sala de aula influenciaram no desenvolvimento da sua criatividade. Entre as mais apontadas estiveram: receber *feedback* do instrutor, a realização de projetos abertos, a possibilidade de escolher os projetos, aprender com profissionais formados, atividades práticas e em grupo.

Em concordância com esses resultados, Yang (2020) apontou a necessidade de uma inovação na educação superior com atividades da educação *maker*, as quais enfatizam o engajamento dos alunos na resolução de problemas práticos. Neste estudo, Yang (2020) averiguou quais as atividades da educação *maker* estão presentes nas universidades chinesas que promovem o potencial de inovação e a educação para o empreendedorismo, habilidades comumente relacionadas à competência criativa. Segundo os achados, treinamentos podem expandir as oportunidades de comunicação entre alunos, especialistas, acadêmicos e empresários; atividades de vivência prática proporcionam aos alunos oportunidades de vivenciar e mostrar-se, promovendo atividades criativas dos alunos; atividades de intercâmbio promovem a troca de ideias entre especialistas, professores e alunos e inspiram o pensamento inovador dos alunos; atividades de treinamento do projeto podem combinar efetivamente educação e atividades profissionais e exercitar a capacidade de aplicação de conhecimento dos alunos.

Em Morais *et al.* (2017), a criatividade foi constatada na prática de instrução e de avaliação de docentes, em diferentes graduações de universidades situadas em

dois países diferentes. Isso corrobora a importância do desenvolvimento do potencial criativo nas licenciaturas para o profissional do futuro lecionar com criatividade, estimulando e retroalimentando a competência criativa nos diferentes níveis de ensino.

Segundo os artigos 4, 7, 8 e 9 a criatividade e possibilidades de experimentação com a arte também podem ocorrer de forma prática, fora da sala de aula e mais ainda ampliando a aprendizagem fora do ambiente da universidade: em museus, exposições, intervenções artísticas, em atividades criativas do dia a dia e de *hobby* como escrever, pintar, compor música, dramatizar, ou outros (MESÍAS-LEMA, 2018; SUACAMRAM, 2019; TRNKA *et al.*, 2016; YANG, 2020).

A pesquisa realizada por Suacamram (2019) avaliou os resultados do Programa ofertado pela Universidade de Bangkok para uma viagem de campo em Nova York. O programa ofereceu oportunidades de aprendizagem criativa em várias áreas: fotografia, *marketing* digital criativo, *design* de exibição, marca criativa e experiência para pensar fora da caixa. O foco foi na aprendizagem prática tanto da criatividade, quanto do empreendedorismo. Os resultados mostraram um aumento estatístico da criatividade e do empreendedorismo no grupo que fez a viagem de campo.

Assim, compreende-se que a necessidade da competência criativa no mercado de trabalho, por um profissional que esteja preparado para inovação e empreendedorismo, movimenta as práticas de ensino tradicionais por práticas que estimulem e fomentem a criatividade, e é nesse lugar que os artigos trouxeram a arte como recurso para desenvolver a capacidade criadora, com exceção de Miralay e Egitmen (2019) e de Mesías-Lema (2018) nos quais o uso da arte foi para a formação do sujeito e o impacto esperado não era no mercado de trabalho, mas na individualidade e na sociedade.

Guiada pelo objetivo de conhecer como a arte se faz presente na formação de nível superior, esta revisão precisou abrir espaço para dar o centro das atenções à criatividade. Apesar da utilização e combinação de descritores na estratégia de busca do termo arte com criatividade ou estética, de uma forma que selecionasse apenas artigos onde o descritor arte aparecesse junto com criatividade, ou junto com estética, a arte não se mostrou protagonista, a não ser nas graduações da área de Artes. Nestes cursos a arte tem o seu lugar de ciência, de saber valorizado na formação dos profissionais, enquanto possibilidade de experimentação da vida, do sensível, do

criativo, se entrelaçando naturalmente com o saber cognitivo e prático.

Nas formações da área de Artes, a arte tem tempo e espaço, se mostra aplicada como evidenciou Mesías-Lema, (2018) pelo ativismo, e por Miralay e Egitmen (2019) através da experiência estética.

Os achados trouxeram evidências da presença da criatividade na educação superior em diferentes regiões do mundo, do oriente ao ocidente, entre Brasil e Portugal, que foi comparado por Morais *et al.* (2017). Portanto, apesar da diversidade geográfica e cultural, a criatividade está no radar das universidades de ensino superior em diferentes áreas de formação, o que mostra que o lugar e o uso da criatividade na educação superior não são uma consequência de áreas mais tradicionalmente relacionadas com o criativo. A capacidade criadora está sendo valorizada e ganhando espaço, principalmente atrelada à necessidade de preparar o profissional para um mercado de trabalho com competência para a inovação e o empreendedorismo.

Apesar das luzes estarem na criatividade, esse movimento está abrindo caminho, criando oportunidade de a arte se situar na educação superior nas metodologias pedagógicas ativas e criativas. Cabe levantar questionamentos de quantas experiências podem estar ocorrendo nas universidades que estimulam e fazem o uso de recursos artísticos na formação. Porém estas não estão mapeadas e registradas por pesquisas? Quantas oportunidades de interação com a arte ocorrem, mas ainda não são consideradas e valorizadas com a mesma relevância do saber cognitivo?

O cenário da arte na educação superior pode ser muito beneficiado pela valorização da criatividade, e pegando esta maré, é relevante a continuidade de investigações sobre o lugar e o uso da arte nas universidades.

3.4 COMPREENSÕES FILOSÓFICAS SOBRE ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Considerando o que se encontrou nas revisões integrativas, é possível afirmar que os estudantes universitários carecem de programas de promoção e prevenção em prol da qualidade da vida, ao passo que a arte tem ocupado restrito espaço na educação superior. Mas qual poderia ser o lugar e o uso da arte na educação de nível superior?

Faz-se mister adentrar à compreensão da arte. A arte serviu ao homem e sua cultura de diversas formas, aproximando-o do sobrenatural, dos deuses; como decoração e ornamentos, do próprio corpo e do ambiente; com fins expressivos, comunicativos ou representativos. Ora a arte imitou a natureza, a realidade visível, ora a arte fez-se na sublimação, para alcançar o indizível, o transcendente.

Dentro do que se compreende como arte, encontram-se o artista, a obra, o expectador, individual ou coletivo e, na dinâmica de interlocução, o belo se manifesta produzindo uma experiência estética.

Coloquialmente, a palavra estética, remete à beleza aparente das coisas ou pessoas. No dicionário sua definição em três pontos explicita: 1. Filosoficamente trata do belo e do fenômeno artístico. Conforme Baumgarten² (*apud* ESTÉTICA, 2022), filósofo alemão que cunhou o termo estética, trata-se da ciência das faculdades sensitivas que consiste na apreensão da beleza e das formas artísticas; 2. Segundo Kant, estudo dos julgamentos estéticos por parte dos seres humanos ao afirmarem que determinado objeto, artístico ou natural, desperta um sentimento universal de beleza; 3. Harmonia das formas, das cores, dos costumes.

A etimologia da palavra estética vem do grego, *aeisthesis*, que remete à percepção, sensação, sensibilidade. Duarte Júnior (2000) afirma que o sensível é um saber de experiência direta do corpo e que tudo que possa ser apreendido pelos órgãos dos sentidos traz consigo um sentido anterior. Este saber é primordial e embasa todos os outros saberes, mais especializados.

Assim, temos uma noção interligada da estética com a arte, com o que é belo, com experiências pelos sentidos. Foram diversos os estetas que se puseram a debruçar-se conceitual e filosoficamente sobre a estética.

Dentre eles, destacam-se os autores que tinham um embasamento na fenomenologia, como Mikel Dufrenne (1910-1995) e sua obra a Fenomenologia da experiência estética. Dufrenne se baseia em Sartre e Merleau-Ponty e se destaca na escola estético-fenomenológica apresentando uma descrição dos aspectos essenciais da experiência estética. Dufrenne não subordina o objeto da experiência estética à percepção, para tanto ele desenvolve a compreensão sobre o objeto estético em três planos: o sensível, o objeto representado e o mundo expresso. Para ele, o sensível comporta um sentido, sendo que à forma compete a organização do

² Baumgarten (1714-1762) é citado no dicionário consultado, sem apresentar uma obra específica do filósofo.

sensível e de sua plenitude a ser apresentada à percepção. O representado não é o essencial da arte, o objeto da experiência promove uma experimentação do mundo que o artista expressou nele. Estes três planos correspondem momentos de presença, representação/imaginação e reflexão. Para vivenciar a experiência estética é preciso a presença para se colocar frente aos sentidos que emanam do objeto, estes sentidos entram no campo de espaço e tempo para a imaginação que se representa, é uma imaginação voltada para o real, para captar o mundo expresso pelo artista, e então entrar em uma reflexão profunda, que oscila entre crítica e sensação, para alcançar o sentimento como ápice da contemplação estética (FIGURELLI, 2000; MILHORIM; TELLES, 2018).

A compreensão teórica e filosófica da estética convida a olhar para a experiência. E para melhor elucidar, cabe apresentar os significados e sentidos da palavra em diferentes idiomas para captar um importante discernimento. Em espanhol a experiência é, “*o que nos pasa*”; em português é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che ci succede*” ou “*quello che ci accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. Ao identificar o pronome presente nas expressões destaca-se que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca; e não “o que” se passa, acontece ou toca (BONDÍA, 2002).

Experiência estética requer uma postura estética, que na contemplação se abre para ser continente dos sentidos que emana da obra ou do mundo, gerando uma experiência. Segundo Pereira (2011), quanto mais interesses ou juízos de valor houver no observador estético, menor a probabilidade de disparar algo que não seja aquilo a que a ideia já o prendeu. A postura estética não é ativa nem passiva diante, é uma disponibilidade para o encontro.

Neste sentido, mostra-se grandioso o desmanche de fronteiras que Tim Ingold³ (*apud* CARVALHO; STEIL, 2012) faz na relação entre humanos, não humanos, materialidades, afetividades, tudo o que está presente e nos afeta. Reconhecer o que está no mundo-ambiente e nos atravessa, nos constitui no movimento de vida, faz parte da educação da atenção.

³ No livro organizado por Carvalho e Steil (2012), os autores fazem a discussão temática da cultura, da percepção do ambiente a partir das ideias presentes nas diversas obras do pensador e antropólogo contemporâneo Tim Ingold.

Assim, é preciso entrar no campo da experiência com os sentidos para viver a experiência estética, é preciso nos “ex-pormos”. Aquele que experiencia, se coloca em um lugar onde as coisas podem acontecer e isso inclui riscos e vulnerabilidades. A palavra experiência vem do latim *experientia*. A palavra *experientia* é formada por três partículas, que são: “ex” (fora), “peri” (perímetro, limite) e “entia” (ação de aprender ou conhecer). Literalmente pode ser traduzida como o ato de se aprender ou conhecer além das fronteiras, dos limites. Bondía (2002) amplia essa compreensão etimológica trazendo outra palavra do latim, o *experiri*, que trata do provar. Este radical, *periri*, se encontra também na palavra perigo, *periculum*. O pré-fixo *per* é de raiz indo-europeia, e traz a ideia de travessia. Essa raiz apresenta outros derivados, como em *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Além disso a palavra experiência tem o *ex*, de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência.

Compreende-se, então, que a experiência nos acomete, nos vulnerabiliza para fora dos nossos limites, e que ela só pode ser uma experiência vivida e tomada pela própria existência singular. Será este o papel da experiência estética, que dá lugar à arte na educação?

Em Cartas sobre a Educação Estética do Homem, publicadas pela primeira vez em 1795, Schiller escreve para o príncipe Duque Frederico Cristiano de Holstein-Augustenburg, para esclarecer o papel da educação estética enquanto caminho para uma liberdade. Para Schiller, a arte e o belo favorecem o desenvolvimento moral, as virtudes e a felicidade, o que *a priori* apresenta-se ingênuo, é desvelado em uma concepção crítica, ao apresentar a compreensão do quanto o ser humano está limitado pelas forças utilitaristas e econômicas, de sua própria liberdade. O que efetiva a realização da liberdade é o sensível e a ludicidade que se pode realizar pelo caminho da educação estética (KERLAN, 2015; SCHILLER, 1995).

Schiller (1995) se coloca no caminho de construção dos fundamentos para uma nova teoria da arte e, seguindo de onde a perspectiva filosófica de Kant parou, ele busca uma fundamentação objetiva para o belo. Buscando resguardar-se do jogo subjetivo entre imaginação e entendimento, se coloca na direção de uma validade universal, que será determinada pela própria razão e na experiência.

Para Barbosa; Pino-Juste (2011) a educação dos e pelos sentidos equivale à educação estética, o belo enquanto objeto da estética não deve se limitar ao campo da arte ou da natureza, porque é uma dimensão que compõe a integralidade do ser,

atendendo aos objetivos de uma formação que visa o desenvolvimento integral do ser humano. Mais do que uma via de acesso ao conhecimento, a estética pode ser o próprio motor da educação.

O belo desperta mais do que prazer na apreciação sensorial, ativa reflexão, crítica, abstração, distinção, associação, memória, representação e outros processos cognitivos e afetivos. Assim, tem-se que o olhar estético é, também, um olhar filosófico sobre a vida que cria novas assimilações perceptivas. A abertura para novos canais de percepção e sensação da realidade vivida modifica o ser e suas relações. As sensações que ativam os processos mentais e afetivos na contemplação da realidade se associa ao intelecto e cria uma nova percepção da realidade (BARBOSA; PINO-JUSTE, 2011).

A educação estética extravasa as disciplinas de arte porque comporta o que diz respeito ao conhecimento do mundo pelos sentidos. Pode estar presente nos materiais didáticos, na arquitetura da sala de aula, nos ambientes além da sala e fora da escola, como os museus, bibliotecas e outros meios culturais. Mais ainda, pode estar no cotidiano ordinário das experiências autênticas de qualquer pessoa e, neste sentido, Dewey propõe a democratização da experiência estética (KERLAN, 2015). Para realizar-se, a educação estética há que se caminhar em um aprofundamento da democratização com a arte, pelo qual há que se possibilitar o acesso ao patrimônio cultural e artístico a todos, criar possibilidades de acesso às práticas artísticas, com diversidade de opções que viabilizem a escolha, e por último uma nova exigência democrática: acesso de todos à experiência estética, e isso se faz pela educação.

[...] para que serve o museu se o quadro não é esperado e lido como a cristalização de uma experiência do mundo que se cruza com a minha própria? Para que serve a música, a dança, a coreografia, se o movimento dos bailarinos e o som dos instrumentos não prolongam, de certa forma, os do meu próprio corpo na experiência ordinária? Para que serve o teatro se o palco no qual atuam os atores não serve como convergência de uma experiência compartilhada para as cenas interiores dos espectadores? Sob qualquer obra, existe uma relação com o mundo. Relação que envolve inteiramente e que também deve – e pode-se dizer mesmo que deve, antes de tudo – ser educada. (KERLAN, 2015, p. 275).

Assim, a educação estética oportuniza uma ampliação de repertório de experiências vividas que expande a própria subjetividade e coloca os indivíduos em pulsação com a vida. Há uma coleção de oportunidades e possibilidades que a vida oferece para entrarmos em uma experiência estética com ela, o que seria preciso se tudo já está aí, seria despertar e sensibilizar para entrar nesse encontro.

Todavia, trazer para a Educação a experiência e os sentidos requer desconstruir toda uma lógica de sujeito e mundo em que estamos inseridos e que se faz presente nessa Educação. O homem contemporâneo é acometido pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho, por atividades nas quais ele se coloca para realizar a transformação daquilo que, na sua opinião, não é, ou precisa ser assim, insere-se em um vasto mundo de informações no qual pode se perder.

Para acontecer a experiência é necessário que ela tenha espaço entre as informações e as opiniões, tudo o que já se sabe encerra as possibilidades do por vir e de experimentar. O excesso de informações adquiridas e processadas não geram experiências. É preciso tempo e espaço para viver a experiência. Mais ainda, precisamos de pausa antes da ação:

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24).

Para conseguir o que se propõe, é necessário uma série de mudanças no sistema educativo vigente e ampliar o olhar para propostas de educação que considerem a arte em equilíbrio com a dimensão cognitiva.

3.5 ARTE E ESTÉTICA NO REFERENCIAL STEINERIANO

Para Steiner (2012), a arte é uma dimensão do humano, e em relação a ela, ele descreve que o homem se colocou de diferentes maneiras ao longo da evolução humana. A expressão do ser humano através das artes se manifesta desde o homem primitivo, o que pôde ser comprovado nas pinturas, nas esculturas, nos instrumentos musicais que foram encontrados em diversas escavações arqueológicas que datam a longínqua distância da época em que a humanidade passou a se perguntar qual a finalidade da arte.

O contexto propício para a humanidade se perguntar sobre a meta da arte coincide com o modernismo, momento justamente quando a estética como disciplina científica foi inaugurada por Alexander Gottlieb Baumgarten (*apud* STEINER, 2012).

Assim, no século XVIII, a estética é a ciência que tem como objeto a arte e suas criações.

Na Grécia antiga, apesar da prolífera produção artística, a arte serviu de imitação da natureza na sua forma mais realista do culto ao belo. Há aqui uma relação homem-natureza como uma unidade inseparável. Na Idade Média, o homem separou-se da natureza na medida em que reconheceu a existência do seu mundo interior. Nesse distanciamento, o conhecimento da época medieval não desenvolveu uma cognição sobre a arte, uma vez que os meios para a arte provinham da natureza, e desta o homem medieval queria separar-se, porque rejeitava um mundo natural sem Deus e aspirava pela divindade (STEINER, 2012).

Para que a estética pudesse nascer, a humanidade precisava se ver como um espírito livre da natureza, mas também capaz de retornar a ela. Segundo Steiner (2012), Goethe fez este retorno, ele contempla a natureza, carregando em si as propriedades do homem na época moderna e, entre elas, a liberdade.

O homem precisa criar, por ele mesmo, algo que concilie a realidade com a ciência, a natureza com o espírito, as ideias com a experiência imediata advinda pelos sentidos. Neste sentido a arte cumpre sua função criadora, conciliadora e integradora.

Compreender a estética no pensamento de Steiner requer, além de percorrer o pensamento de Goethe, também o de Schiller. Segundo Romanelli (2014), a partir de Schiller, Steiner encontra o lugar da arte no conhecimento humano, e a partir de Goethe encontrou o caminho para consolidar a arte no conhecimento humano.

Steiner (2012) destaca que o relevante não são os resultados a que Goethe chegou, porque compreende que estes são marcados pela época, quanto as limitações físicas para o fazer científico. O principal em Goethe são os princípios orientadores de como observava a realidade a ser investigada, mostrando que ao empregarmos o método cognitivo de Goethe a ciência poderá ir além. Schiller considera a genialidade de Goethe e toma as contribuições sobre a forma de contemplar a natureza para se alcançar a essência.

Schiller parte do que Kant apresentou sobre alguns aspectos da natureza do belo (SCHILLER, 1995; STEINER, 2012). O prazer vivenciado diante do belo não está ligado à necessidade de posse deste objeto, mas sim à representação dele. O belo não tem uma finalidade além de si mesmo. O objeto da arte, no pensamento schilleriano, inclui a matéria sobre a qual o artista trabalha, seja o som, as cores, a

palavra, o gesto, e também o próprio ser humano, que se eleva acima da realidade através da arte (BACH JUNIOR *et al.*, 2012).

A contribuição maior de Schiller é com a liberdade. Há dois impulsos a que invariavelmente o ser humano está sujeito: o impulso-matéria e o impulso-forma. No impulso matéria somos acometidos através de nossos sentidos pelo que recebemos do mundo externo. No impulso-forma, a razão introduz uma sistematização na experiência que vem dos sentidos. Se, em um impulso, estamos sujeitos à natureza, no outro estamos à lógica da razão, assim, em ambos, a liberdade não encontra lugar. Mas a arte oferece abrigo à liberdade ao modificar as coisas, reinventando-as, movendo-as na direção que lhe traz prazer, aquela que concilia simultaneamente o impulso-forma e o impulso-matéria. Schiller (1995) denomina, de impulso lúdico, o movimento de liberdade que se faz presente na arte, na criação da obra artística.

Uma obra de arte é uma ilusão frente a uma obra da natureza e não poderia ser outra coisa porque não é verdadeira no sentido naturalista. Com o conceito de ilusão, Schiller adere à mesma concepção de Goethe sobre a arte, como meio conciliador da natureza e o espírito livre. Ambos coadunam que, na arte, importa mais o como se transforma a realidade sensória do que o quê se incorpora desta realidade. O artista trabalha indo além do real, com o lado que se faz oculto na natureza, tornando-o possível e visível através do belo. O belo comporta o todo, uma perfeição irreal, o belo é ilusão que faz surgir diante dos olhos uma realidade que se apresenta como um ideal.

O belo, em sua pureza, só existe como conceito ideal; dentro da realidade o belo é incompleto. É a incompletude do belo que abre à perspectiva do seu complemento. Em seu caráter inconcluso, está sua dimensão de melhoramento. O espírito artístico, então, expressa uma postura de enobrecimento da realidade. Ele trabalha no sentido de tornar o seu material, que se encontra sempre num determinado estado, algo mais próximo do belo idealizado. (BACH JUNIOR *et al.*, 2012, p. 127).

Assim, vemos que o artista, o humano que cria, transcende pelo impulso lúdico, conciliando com harmonia e liberdade. A fantasia, como potência criativa, precisa estar livre da realidade, sem negá-la, para alcançar o ideal; precisa desenvolver a autonomia de autonear e permitir atuar sobre a realidade para o belo.

Steiner (2012) afirma que a estética na qual o belo se manifesta em algo sensorialmente real que carrega uma ideia é a proposição de uma estética nova, uma

estética para o futuro. Será que o futuro indicado por Steiner são as demandas atuais do cenário da educação?

A perspectiva steineriana considera os fundamentos schillerianos, quanto à estética, como impulso lúdico e criativo que proporcionará liberdade ao humano, associa tais fundamentos ao método goetheano de observar e se relacionar com a realidade, e coloca a arte enquanto dimensão propriamente do humano, que tem por função reintegrar as partes da qual o humano contemporâneo se dissociou, a natureza dos sentidos e as ideias advindas do conhecimento cognitivo, racional e suprassensível. Neste sentido, Stoltz e Weger (2015) colocaram em evidência o apontamento de Steiner quanto às atividades criativo-artísticas como resposta e possibilidade para vivenciar o pensamento, resgatando-o do reducionismo racional.

A proposta de educação steineriana, mais do que incluir a arte, dá a ela lugar de equilíbrio com a ciência. Corroborando a visão de Schiller da natureza humana ser mista, dotada de razão e sensibilidade, o equilíbrio entre arte e ciência poderá desenvolver um senso ético-moral, poderá trazer o sublime para o ser humano. Cultivando-se a sensibilidade leva-se o indivíduo ao encontro consigo mesmo e, conseqüentemente, mais comprometido eticamente com o outro e com o mundo.

Se a estética no âmbito educativo oferece possibilidades para o ensino-aprendizagem acontecer de forma ativa e criativa, levando ao desenvolvimento do ser humano na sua dimensão ética, há que se privilegiá-las.

3.5.1 A visão steineriana de atividades artísticas e expressivas como processos criativos

Compreendeu-se que o lugar da arte na educação é ao lado da ciência, mas só dar lugar à arte não responde às demandas atuais da educação, é preciso fazer uso das atividades criativas que são mais facilmente encontradas pela experiência estética, mas que podem se desdobrar em atividades artísticas-criativas e científicas-criativas.

No geral, compreende-se criatividade associada à flexibilidade, liberdade, para recriar e dar novas possibilidades para o conhecido; é se permitir brincar, jogar com as possibilidades. O criativo proposto por Steiner contempla estes movimentos e dá um passo além na criação, o ato de colocar em ação.

Em Schiller (1995), vê-se que no humano encontra-se uma racionalidade e uma sensibilidade que podem se manifestar justamente pelo homem lúdico.

Todavia, na educação não podemos ensinar a criatividade, mas estimular e criar as condições para que cada um possa realizar em si mesmo o processo criativo e, depois, concretizá-lo em um movimento de dentro para fora.

Para se criar condições mais favoráveis à criatividade, Barbosa e Pino-Juste (2011) afirmam que é importante a liberdade de expressão; possibilitar clima de confiança; estimular a variedade de ideias; reforçar a desinibição; possibilitar trabalhos em grupo; incentivar a aceitação e respeito pelo outro; partir das necessidades individuais e concretas do aluno; promover projetos que possibilitem a análise da realidade de perspectivas e ângulos variados; incentivar a leitura da realidade a partir das emoções e dos sentimentos; explorar os sentidos; buscar outras e novas perspectivas de análise da realidade, desmoronando convicções; desenvolver tolerância para o desconforto que o medo do desconhecido, das limitações e do fracasso nos trazem; permitir-se expressar-se. Mas o imprescindível, segundo Steiner (2000), é o indivíduo encontrar os motivos que colocam direcionamento a sua ação na vivência da criatividade.

A liberdade de expressão pode confundir-se com o expressar-se sem direcionamento, sem intenção. A abertura para os sentidos e para ser afetado é uma condição necessária, como já esclarecido na seção 3.4, pois a ideia e o interesse limitam as possibilidades de ser afetado esteticamente. Porém, no ato criativo, na ação que cria, o indivíduo é orientado por uma intenção. Aqui já não cabe a liberdade que o levaria para qualquer lugar, há um lugar em que o artista-criativo está movido a chegar; mesmo que este ainda não saiba o ponto final, entrega-se à vivência, mas por mais rica que seja a vivência, não se encerra aqui, pois o ato criativo requer a criação, a concretização.

A atividade criadora artística, em específico no artista, traz algumas condições: o domínio de uma linguagem, de uma técnica, de uma matéria, é condição de possibilidade para a criação de uma obra de arte. Só é possível o improviso quando se tem um domínio. Porém, não se pretende relegar os processos criativos aos que desenvolvem o domínio, e sim criar condições e disponibilizar o acesso a todos.

Salienta Mariotti (2020), a partir do seu olhar como terapeuta ocupacional e educador, que a experiência com as atividades artísticas-expressivas podem revelar-se em produções desestruturadas e desarmoniosas. Portanto, na criação artística,

pode-se criar condições e objetivar, além da expressão, uma orientação técnica que traga harmonização como oportunidade terapêutica em prol da saúde e qualidade de vida. Principalmente quando o trabalho artístico-criativo é com adultos, encontra-se uma resistência em expressar-se por lhes faltar recursos próprios com as técnicas.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970), há uma surpreendente semelhança entre desenhos de crianças que estão em fase de transição da infância para a adolescência, com os desenhos obtidos de adultos que não tiveram uma educação artística formal fora da escola. Essa faixa etária corresponde aos anos onde a arte ainda tem um pouco de espaço no currículo escolar. O que os autores apontam pode inclusive ser analisado como uma consequência da perda de espaço que as artes sofrem com o avanço da escolarização, da educação infantil, para o fundamental e médio, e mais reduzido ainda o espaço na educação superior.

Romanelli (2014) nos aponta que, em uma atividade artística, o indivíduo, ao se expressar, pode estar conscientemente se colocando em seu trabalho artístico ou pode ser tomado pelo instrumento artístico e, em ambos, há um movimento criativo, porque as atividades artísticas desenvolvem a sensibilidade e a criatividade em quem participa delas, sem predominar a racionalidade nesse processo.

Com base nas questões acima colocadas, as quais esclarecem que os processos criativos, onde os indivíduos podem colocar em ação e concretizar, em uma expressão artística a compreensão da realidade que eles alcançaram, é que se estruturou a oficina desenvolvida na intervenção desta pesquisa, com o propósito de trazer uma oportunidade de experiências artísticas e expressivas com as cores. O direcionamento com a técnica da aquarela baseou-se no método terapêutico e artístico antroposófico desenvolvido por Liane Collot d'Herbois, o qual enfoca o universo das cores.

3.5.2 As cores na perspectiva steineriana

As conferências publicadas por Steiner (2011) sobre o tema das cores partem da teoria sobre a cor de Goethe. Ambos consideram que o mundo da cor está diretamente relacionado à natureza da cor.

3.5.2.1 A doutrina das cores em Goethe

Goethe desenvolveu um método, conhecido como metodologia fenomenológica goetheana, ou método cognitivo de Goethe. Neste método, há uma educação dos sentidos para que o pesquisador/observador do fenômeno possa entrar em uma postura participativa e dialógica com o fenômeno e deste auscultar, receber o que se emana e assim entrar em um processo reflexivo.

No caso da aplicação do método fenomenológico goetheano com as cores, o próprio Goethe (2013) destaca que é preciso distinguir as diferenças qualitativas das manifestações das cores. Primeiro, exercitar os sentidos e as percepções sensoriais para adentrar na experiência e, por último, distinguir.

Na Doutrina das cores, Goethe (2013) apresenta uma distinção das qualidades de manifestação cromática em três categorias: cores fisiológicas, cores físicas e cores químicas. A categorização segue o critério de tempo de manifestação.

Nas cores fisiológicas, o tempo é fugaz, a cor se manifesta de forma efêmera por um fenômeno produzido pelo olho humano. Este fenômeno é uma reação fisiológica do olho, que está no princípio da complementariedade. Assim ocorre quando o olho se fixa temporariamente sobre um objeto. Quando a cor predominante é o azul, quando se desvia o olhar para uma área clara, sem outras imagens, uma imagem bem efêmera é projetada na cor laranja, se a imagem primeira for na cor violeta, a projetada pelo olho é na cor amarela. Assim Goethe encontrou as cores complementares do círculo cromático. Cabe destacar que a cor projetada não existe no objeto, ela é uma cor fisiológica, produzida pelo olho em uma manifestação muito curta, que cumpre a função apenas de uma viva alternância.

As cores físicas são temporárias porque estão em um movimento de vir a ser. Esta qualidade de vir a ser é decorrente do meio onde se manifestam, a atenção aqui está sobre o meio externo que cria diversas condições para as cores físicas se manifestarem. Na atmosfera há uma condição turbida entre claro e escuro, e entre esses opostos há o surgimento das cores. Nos experimentos realizados com prisma, utilizando-se uma superfície parcialmente branca e preta, o prisma é colocado na linha entre os opostos e permite observar o surgimento das cores fundamentais: azul e amarelo. Se a claridade está à frente e a escuridão aos fundos, emerge a cor azul na transição para o violeta na parte clara da fronteira com o fundo escuro. Se a escuridão

está na frente e a claridade nos fundos surge o amarelo, indo para o laranja e o avermelhado na parte clara da fronteira com o escuro.

Cabe explicitar que, para Goethe, escuridão não é ausência de luz. Para ele há uma presença ativa e uma interação entre esses opostos, sendo que a percepção das cores físicas ocorre na condição de simultaneidade entre esses opostos. No caso da atmosfera, a variação de cor se manifesta pela rotação do planeta e o azul do céu como a cor que surge perante a escuridão do universo (BACH JUNIOR, 2019).

Nas cores químicas, as cores apresentam uma permanência, elas se fixam nas coisas. Quando misturadas umas às outras elas escurecem, produzindo um cinza, que pode escurecer cada vez mais, porque uma cor é um escurecimento de luz. Para o estudo das cores químicas, Goethe observou a manifestação da cor nos elementos da natureza, nos minerais, vegetais, animais e no humano.

Steiner (2011) ressalta que o que Goethe trouxe sobre as cores não diz respeito à experiência subjetiva da cor, mas à natureza e qualidade objetiva das cores.

Mas cabe diferenciar do que se trata essa experiência objetiva, a partir do entendimento do conhecimento como relação na perspectiva steineriana. Goethe considera a relação entre aquele que vê e o movimento de luz e escuridão. Esta é uma compreensão dinâmica do significado da cor na experiência de uma determinada perspectiva, ou melhor, de um ponto de vista sobre ela. Não diz respeito única e exclusivamente a captar o mundo objetivo da cor como ele nos é apresentado pelos sentidos, porque a fisiologia da percepção da cor pode trazer equívocos, por mais fidedigno que a descrição de um objeto colorido no mundo real se faça. Segundo Whestphal⁴ (*apud* Welburn, 2005), há que se buscar uma compreensão que inclui o todo envolvido: os olhos, a fisiologia da visão, o organismo, a cena visível e as diversas condições externas e, por fim, agregando o sentido da cor.

A cor não flui para dentro de quem a percebe, mas na atividade de percepção da cor há uma leitura, uma tradução que se faz de dentro para fora, em direção à cor e ao mundo. Isso se faz quando aquele que percebe permanece ativo e traz a percepção para fora dele.

Goethe (2013) adentra à descrição das cores, cumprindo as etapas para se alcançar o que ele próprio denominou de fenômeno primordial. Descreve diversos exemplos e relatos que o leitor pode experienciar com os seus sentidos para a

⁴ WHESTPAL, Jonathan. **Colour: some philosophical problems from Wittgenstein**. Oxford. England: Blackwell, 1987.

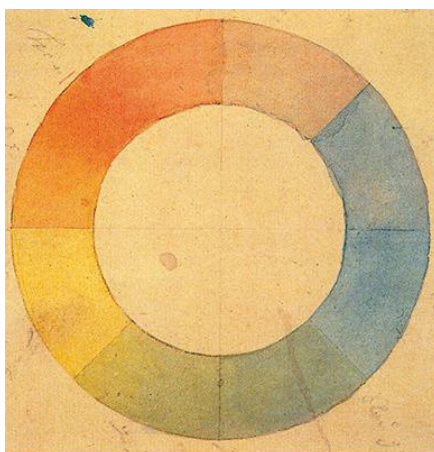
apreensão das cores empiricamente. Posteriormente apresenta a compreensão científica de experimentos com as cores realizados com uma infraestrutura de controle de variáveis, bem como formulações e racionalizações que apresentam os aspectos que compõem e se relacionam ao fenômeno da cor. E, por último, descreve que fenômenos se revelam à intuição enquanto leis e regras superiores que podem ser identificados enquanto tais, na medida em que permitem o caminho reverso de construção do entendimento, e as mesmas leis e regras superiores podem ser aplicadas ao fenômeno, da sua manifestação mais simples às mais complexas.

O fenômeno primordial da cor que Goethe alcançou em seu entendimento sobre a cor a partir do seu método foi:

Por um lado, vemos a luz, o claro; por outro, a escuridão, a sombra. A turvação se intercala entre eles, e as cores se desenvolvem a partir desses opostos com a ajuda de sua mediação, como que num antagonismo cuja alternância remete imediatamente a algo comum. (GOETHE, 2013, p. 116).

Assim, a cor advém como um terceiro elemento entre a polaridade da luz e da escuridão, sendo que esta formação é um movimento. Na FIGURA 3 apresenta-se o círculo cromático de Goethe, que por ser uma roda, ajuda a identificar, com facilidade, a complementação das cores na sua polaridade oposta.

FIGURA 3 – CÍRCULO CROMÁTICO DE GOETHE



FONTE: GOETHE (2013)

No círculo cromático é possível observar os processos de metamorfose, polaridade e intensificação no tecimento das cores: a começar pelo amarelo e o azul, considerado por Goethe como as cores puras, cada qual em posição polarizada dentro do círculo. A intensificação de cada um dos polos resulta em vermelho-amarelado à

esquerda e acima, e de vermelho azulado à direita e acima; o encontro do vermelho-amarelado com o vermelho azulado faz emergir o púrpura no topo do círculo; ao se direcionar à base inferior do círculo há, também, o encontro das cores puras azul e amarelo, fazendo emergir o verde.

É preciso observar as movimentações para compreender a expressão das forças vivas que existem nas cores. Hauschka (1987a) descreve poeticamente o caminhar no círculo das cores, buscando despertar imagens que evocam as forças da natureza na linguagem das cores:

Estou de pé sobre o verde; o verde sustenta, é firme e denso, o verde tem limites em cada folha do manto vegetal, confere segurança terrena [...] sinto, à direita e à esquerda, forças que se movimentam; de um lado, amarelo, vermelho-amarelado, é a clara luz do dia, é florescer e agir prazerosamente, é a alegria deste mundo, ou como se queira designar. Do outro lado, no azul e no vermelho-azulado, sonhos noturnos, murchece e nostalgia, sensações de abandono. A partir desta alternância, olho para o púrpura. Sinto por cima de mim aquela cor indescritível, cuja dignidade não é alcançada por nenhuma outra, e da qual posso sentir que só o ser humano é digno. Do mesmo modo como no verde eu caminho com segurança, e como ao mesmo tempo ele me fecha o acesso às profundezas, o púrpura abre uma porta à alma, e, através desta porta, penetra a luz de um mundo superior. (p. 54 e 55).

Quando essas imagens se formam não apenas como pensamento, mas também como sensações, o círculo cromático pode ser compreendido em sua dinâmica.

Steiner (2011) avança na compreensão das cores fazendo uma diferenciação entre as cores que são imagens e as cores que brilham.

As cores-imagem são pictóricas, são fotografias que representam algo, poderiam ser chamadas também de cores-sombra. Elas são o preto, o branco, o verde e a cor da flor de pessegueiro – é a cor que se aproxima da carne por dentro da pele humana. Tais cores tiram a cor de alguma coisa, ou seja, há um lançador de sombras e um iluminante, neste encontro surge uma cor-imagem que representa uma determinada sombra. Nessas cores há uma projeção, uma sombra de algo essencial (STEINER, 2011).

As cores brilhantes, o amarelo, o vermelho e o azul, têm relação com algo luminoso e não com sombra, como no caso das cores-imagem. Há uma luminosidade inerente a elas, são cores externas a algo essencial (STEINER, 2011).

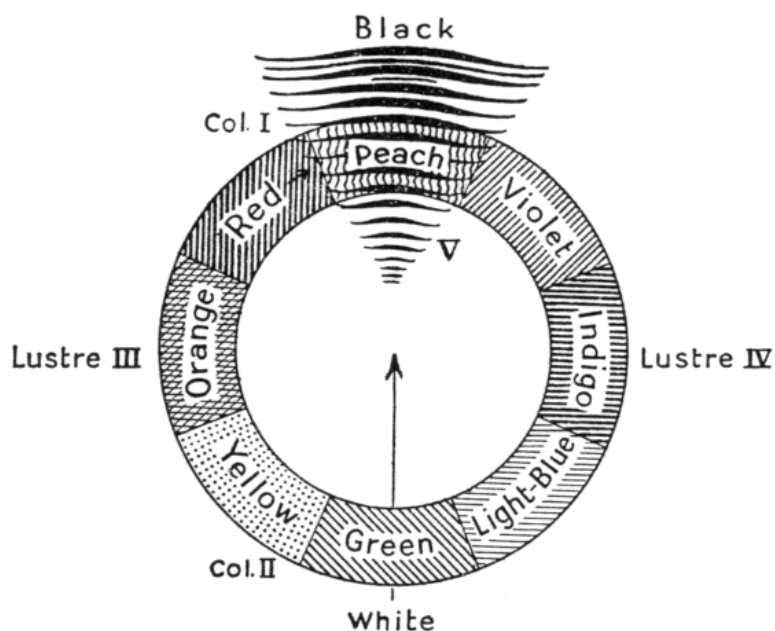
O que os teóricos da física postulam sobre a escala de cores vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta, não diz nada sobre a interação recíproca se as observarmos na perspectiva plana. Mas se colocarmos o espectro de cores dobrando-

o ao meio, de um lado as cores quentes, vermelho, laranja e amarelo, e de outro lado as cores frias, azul, índigo e violeta, então o verde enquanto cor-imagem encontraria na sua polaridade oposta a cor-imagem da flor do pessegueiro, estando o branco e o preto acima e abaixo do verde e da cor da flor do pessegueiro.

Na FIGURA 4 apresenta-se o círculo cromático de Steiner (2011) que corresponde à natureza das cores e as interações entre elas. É possível identificar a relação entre elas, bem como localizar as cores brilhantes e as cores-imagens; isto é, o que é luminoso, o que é sombra e a dinâmica que produz a imagem nas cores-imagens. As palavras de Steiner (2011) auxiliam a compreensão dinâmica do círculo cromático na FIGURA 4:

[...] se nos treinarmos para ver não apenas a cor do pêssego, mas o movimento nela; se nos treinarmos não apenas para ver a cor da carne no homem, mas também para viver nela; se sentimos que nossos corpos são a morada de nossas almas como a cor da carne, então esta é a entrada, o portal para um mundo espiritual. A cor é aquilo que desce até a superfície do corpo; é também aquilo que eleva o homem do material e o conduz ao espiritual. (tradução STEINER, 2011, p.40).

FIGURA 4 – CÍRCULO CROMÁTICO DE STEINER



Fonte: STEINER (2011)

Segundo a visão de Steiner, Goethe não tinha à sua disposição meios de avançar na compreensão de como a cor se relaciona com a matéria, mas partindo do método goetheano de contemplar e se relacionar com os elementos a que pertencem a essência de cada cor, pode se avançar e ir além do que o próprio Goethe chegou.

Assim o fez Steiner, primeiro compreendeu as cores em seu caráter, para depois entendê-las na aplicação às formas sólidas e materiais.

Na perspectiva steineriana cor é movimento (esta questão será aprofundada e esclarecida no subtópico 3.5.2.2 com a teoria de Liane Collot d'Herbois). A matéria colorida fluida se torna sólida na superfície das coisas materiais. Na pintura com as cores, Steiner (2011) destaca a diferença de pintar com a paleta de cores e de colocar a cor em um pote, tornando-a líquida, assumindo assim a propriedade de sua própria natureza.

O fenômeno da cor na natureza material perpassa considerar a atuação do sol sobre as cores na matéria, a luz solar metamorfoseia a cor, fazendo-as brilhar e isso as consome. A luz solar direta é essencial para as cores brilhantes porque a radiação do Sol as faz brilhar. Ao espalhar as cores-imagem (verde, preto, branco e flor de pêssigo) em uma superfície, seja a tela ou o papel, para se alcançar a luminosidade das cores. É preciso pintá-las mais escuras do que são na realidade de uma paisagem e, posteriormente, trazer uma atmosfera de luz amarelada. Assim, a cor alcança o caráter de luz refletida oferecendo à cor-imagem, na pintura, um brilho interno (STEINER, 2011).

Na pintura, as cores vegetais e minerais podem mais facilmente desenvolver esse brilho interno das cores brilhantes e trazer a luminosidade às cores-imagens. Assim, a pintura oferece organicamente a impressão do essencial, o que vai muito além da representação pictórica que os artistas em geral o fazem muito bem, mas nem sempre alcançam o essencial por desconhecem a natureza das cores. Pela sua própria natureza, as cores evocam o âmbito do sentir e da individualidade humana ao transportarem as forças e as qualidades das cores ao corpo vital e físico (STEINER, 2011).

A proposta steineriana é de viver na cor, para tanto é preciso conhecê-la, e assim trazer o que é da cor à pintura, tornando a pintura permeada de um impulso interior de vida. Ressalta-se que a pintura, seja ela artística, pedagógica ou terapêutica, se se almejar buscar a natureza das cores, o caminho inclui a sensibilidade porque o mundo das cores não pode ser alcançado apenas com a razão.

O trabalho de Collot d' Herbois é um passo além do que já foi compreendido até aqui sobre a cor.

3.5.2.2 As cores entre luz e escuridão em Liane Collot d'Herbois

Newton trabalha com a dimensão física das cores e Goethe, a partir do seu método fenomenológico, constata que as forças formativas da cor seriam uma dimensão mais etérica. Steiner eleva a compreensão da cor para a dimensão da experiência interior da cor, onde a dimensão do sentir e a dimensão da individualidade se encontram (COLLOT D' HERBOIS, 2000, 2008).

Segundo Heide (1987), o método de investigação do pensar na interioridade proposto por Steiner pode levar a diferentes aspectos sobre a cor durante sua contemplação. Na vivência do pensar intensificado, onde adentra-se a um fenômeno ou objeto para conhecê-lo na sua natureza intrínseca, portanto, pode-se compreendê-lo como que tateando-o por dentro pelo pensar. É uma experiência de compartilhar mentalmente a dinâmica interior de tal fenômeno a ser conhecido. Nesta vivência, chega-se a uma compreensão clara e objetiva própria do raciocínio científico-natural, mas vai além para um pensar-imaginativo sobre a cor e as qualidades vitais delas.

No seu livro *Colour*, Collot d' Herbois (2008) apresenta uma forma estrutural onde os capítulos são denominados de imagens. Ela convida o leitor a entrar na leitura de modo diferente do usual, propõe uma leitura lenta, com pausas para o desenvolvimento da faculdade de julgamento pela concentração visual, a partir da contemplação das imagens que ela convida a se formar mentalmente, apresentando as ideias e conteúdo de compreensão sobre as cores e leva o leitor à experimentação da cor como movimento assim, o livro é uma possibilidade de caminho para maior consciência do ser interior da cor.

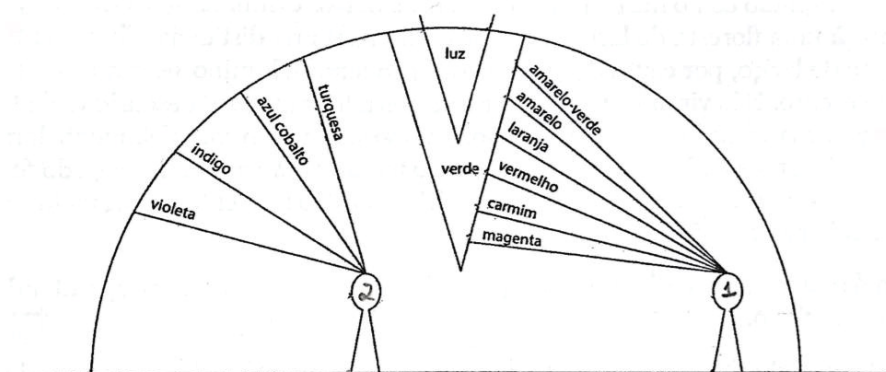
A primeira imagem trazida, "Luz e escuridão", faz menção direta às cores físicas descritas por Goethe, as quais se fazem presentes na atmosfera. As cores emergem do encontro da luz com a escuridão no meio turvo e em diferentes intensidades de luz e de escuridão, justamente estas diferenças que apresentam as características de movimento da cor. Aqui, Collot d' Herbois parte da mesma compreensão do fenômeno primordial da cor que Goethe, de que as cores emergem como um terceiro elemento entre a luz e a escuridão.

Segundo Steiner (2011), a luz está no espaço, não a vemos diretamente, mas a vemos através das cores, porque a luz torna as cores perceptíveis aos nossos olhos.

O ponto de vista de Collot d' Herbois sobre as cores é delas na atmosfera, portanto é fundamental lembrar que ela não está abordando as cores químicas, presas à matéria e nem as cores fisiológicas, mas sim as cores físicas.

Para ilustrar como luz e escuridão agem dentro da atmosfera fazendo surgir as cores, Collot apresenta no diagrama da gruta, na FIGURA 5:

FIGURA 5 – DIAGRAMA DA GRUTA



FONTE: adaptado de COLLOT D'HERBOIS (2008)

A partir do diagrama da gruta é possível entender a nomenclatura empregada por Collot d' Herbois das cores que estão atrás da luz e das cores que estão na frente da luz: o sol está entrando pelo topo da gruta, o humano, na posição 1, quando está na escuridão dentro da gruta e olha para a luz, vê a sequência das cores conforme mais longe da luz o magenta e o mais próximo o amarelo-verde. Já se o humano caminha na gruta para a posição 2, e fica de costas para a luz e olha para as paredes da caverna ele pode ver do turquesa ao violeta.

Collot d' Herbois (2000, 2008) desenvolve uma descrição das características sutis de cada cor em sua singularidade. O método proposto é experimentar as cores com os seus movimentos, um caminho para a consciência sobre o “ser” interior da cor. Os exercícios propostos têm o objetivo de familiarização com as características e os movimentos de cada cor. Conhecer o mundo de cada cor nos leva à natureza objetiva da cor, do fenômeno primordial que cada uma delas representa enquanto imagem. Steiner (2011) ressalta que o mundo da cor não é uma realidade em si, mesmo quando a percebemos na natureza, ou em qualquer outra circunstância, a cor representa uma imagem.

O início com o trabalho criativo-artístico de se expressar através das cores é um caminho que organicamente vai se mostrando e desenvolvendo àquele que se põe a interagir com as cores. Em um primeiro momento é possível sentir-se diante de um papel em branco, como uma criança nos seus primeiros passos no mundo.

Dominar a superfície do quadro a partir de um ponto de vista calmo, tomar distância, percorrer a superfície com os olhos, apalpar ordenadamente toda as partes, não tropeçar, correr ou evadir-se. Trata-se de ver contrastes e transições, e de ter continuidade na sequência das cores. (HAUSCHKA, 1987a, p. 51-52).

Ao adentrar na vivência com as cores, vai se adquirindo um linguajar para se expressar por meio delas, como se o tom da fala pudesse se expressar nos tons das cores, há um movimento de altos e baixos, de concentração e diluição, em suma, um ritmo. Até que se conquiste um manejo com as cores, onde é possível “pensar com as cores”, ou seja, a partir das cores se ordenam as sensações internas e em uma representação pictórica dotada de sentido.

A experimentação com as cores também convida a busca delas no mundo circundante com um pouco mais de atenção do que no habitual. A experiência torna sensível o olhar para poder apreender pelos sentidos as cores na natureza, principalmente no amanhecer e no entardecer, onde a intensidade de luz e escuridão se encontram na atmosfera.

No geral, estamos acostumados a ver as cores de modo arbitrário, inconscientes dos sentidos que elas carregam, o que gera um embotamento e um enrijecimento dos órgãos dos sentidos. Na própria educação, onde há um excesso de demandas cognitivas, há que se criar espaços para a educação dos sentidos, do sensível, da experiência estética, sendo a educação para a cor um caminho possível que é preventivo e ao mesmo tempo integrativo. Assim, vê-se um sentido pedagógico, de promoção de qualidade de vida aos estudantes.

3.5.2.3 As qualidades das cores

As cores estão no âmbito do sentir, na experiência da alma, neste lugar de diversidades e polaridades, portanto, é preciso não se ater a aspectos meramente subjetivos. Steiner (2011) posiciona que embora a experiência com as cores possa levar a diversas experiências subjetivas, o caminho de compreensão das cores é na relação com a natureza física e objetiva delas.

Tanto Goethe quanto Collot d' Herbois fizeram este caminho de adentrar às particularidades de cada cor e encontraram aspectos específicos em cada uma, tanto que em suas obras descrevem as cores de forma individual.

Goethe (2013) indica que para se sentir com maior propriedade o efeito de uma cor, de modo que tanto o olho quanto o próprio estado de ânimo possa se identificar com a cor, é preciso que se esteja envolvido com uma cor única, como um quarto todo de uma cor, ou olhar através de uma lente colorida. Assim, os efeitos sensíveis-morais de cada cor poderão atuar mais plenamente.

Todavia, é imprescindível compreender que toda cor naturalmente despertará a atuação complementar que ocorre com as cores fisiológicas: “o olho se põe em atividade logo que percebe a cor e é de sua natureza produzir imediatamente, de forma tão inconsciente quanto necessária, uma outra que, juntamente com a primeira, compreende a totalidade do círculo cromático” (GOETHE, 2013, p.172). Assim, totalidade e harmonia se fazem por composições de complementaridade na oposição das cores no círculo cromático de Goethe.

Ele descreve as cores do lado positivo, como estimulantes e ativas, que podem trazer mais energia e um contentamento: amarelo, amarelo avermelhado (laranja) e vermelho-amarelado (cinabre/vermelhão). Já as cores do lado negativo são frias e amplas, podem trazer uma ternura, uma nostalgia e até mesmo uma inquietude: azul, azul-avermelhado e vermelho-azulado. As cores primárias puras podem se misturar e trazer o verde.

Há, também, o vermelho na sua manifestação pura, o carmim, ou nas suas manifestações presentes tanto do lado positivo quanto do negativo, na intensificação da cor. As cores primárias amarelo e azul podem se intensificar trazendo gradientes e tonalidades mais escurecidas com a combinação do vermelho, intensificando além da cor, também o efeito sensível-moral.

Assim, o amarelo puro apresenta um aspecto sereno, levemente estimulante, intensifica-se para o amarelo avermelhado ganhando mais energia, calor e alegria, até chegar no vermelho-amarelado onde a intensidade da energia torna-se algo energético, aqui encontra-se a maior atividade. Do lado negativo a principal qualidade da cor que vai se intensificando é a inquietude (GOETHE, 2013).

Para Goethe (2013), a cor mais próxima da luz é o amarelo. Diferentemente para Collot d'Herbois (2008), que identifica o verde veridian como a cor que está dentro e no centro da luz.

O verde veridian é um tipo de verde óxido cromado, um verde esmeralda. Na medida que o verde veridian entra para dentro da escuridão, ele vai para o verde-amarelo ou para o verde azulado. Esta cor está no centro entre a luz e a escuridão, e as demais cores surgem antes ou depois desta. No amanhecer vemos o verde veridian quando a luz começa a emergir e no alvorecer com o último raio de luz (COLLOT D'HERBOIS, 2000).

Já a cor que se implica com o escuro para Goethe, é o azul, e para Collot d'Herbois as mais próximas da escuridão são o magenta e o violeta. Todavia, o magenta e o violeta equivalem às intensificações dos azuis da teoria de Goethe.

O que Goethe denomina como cores do lado ativo e positivo, Collot d'Herbois define como as cores na frente da luz, respectivamente com as cores do lado negativo, que equivalem às cores atrás da luz. Porém, há mais tons de cores discutidas no trabalho de Collot d'Herbois.

Vê-se, desta forma, que há diferenciações a partir do ponto de vista de cada autor. Ambos partem da compreensão do fenômeno primordial da cor. Porém, Collot d'Herbois vê as cores em movimento, as cores aparecem na frente e atrás da luz. É interessante retomar o diagrama da gruta para apreender que o ponto de vista são o olho e o sol, em relação às densidades de luz e escuridão. Já em Goethe, o círculo cromático, apesar de rodar, não possibilita ver a relação com a luz e escuridão em movimento. Mas o lugar onde cada um chegou é relativamente próximo.

Collot d'Herbois (2000) faz um aprofundamento e detalhamento das qualidades das cores, assim como Steiner (2011) o fez, descrevendo o caráter interno de algumas cores a partir da exploração da natureza objetiva da cor. A metodologia de trabalho prático pedagógico e terapêutico de Collot d'Herbois também oferece um caminho de aprofundamento nos níveis de consciência do ser humano.

É fundamental compreender que Collot d'Herbois faz um caminhar pelas cores partindo da escuridão e voltando a ela, como que saindo da noite no amanhecer do dia e voltando para a noite no entardecer.

Para as cores na frente da luz, a primeira que surge é o magenta, há uma luz difusa, delicada e fraca, por estar muito imersa na escuridão, por isso o movimento é pouco nítido; depois vai para o carmim, onde há um brilho que carrega um pouco de calor, há uma densidade de concentração para baixo e tem um movimento lento; vai, então, para o vermelhão, onde aparece mais o movimento entre luz e escuridão; depois, vai para o laranja, onde há uma força que se concentra em cima; quando vai

para o amarelo a luz predomina, dá forma e limite, controlando a escuridão; quando vai para o amarelo-esverdeado, há muita luz e um ritmo de movimento que forma e desintegra, que faz aparecer e desaparecer.

As cores que estão atrás da luz são os azuis: turquesa, cobalto e índigo, e por último o violeta. O movimento que aparece no turquesa são formas de estruturação mais geométrica, no cobalto são movimentos côncavos que se concentram nas extremidades, criando um espaço interno, no índigo os movimentos são suaves, que se estabilizam para dar forma mais endurecida, no violeta o movimento é lento e de profundidade, de cima para baixo.

A relação entre luz e escuridão está presente em todas as cores, com exceção do verde veridian que está no centro e representa o próprio movimento da luz. Descrever o movimento das cores, como elas se movem na atmosfera, é uma proposta metodológica de Collot d'Herbois, de se fazer o movimento da cor nas pinceladas com aquarela e, assim, alcançar as qualidades trazidas pelo movimento da cor no estado de ânimo e também transitando pelos níveis de consciência.

O magenta é a primeira cor que nasce no alvorecer, nela a luz tudo envolve, tudo permeia e assim carrega as imagens sem dar muita forma e contorno. Não existe o dentro e o fora, não existe sombra. No magenta o movimento é um fluxo aéreo e aquoso, o ritmo está conectado com o todo. É uma cor de consciência onírica (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

O carmim é sereno e brilhante. Tem uma propriedade mais líquida, como se vertêssemos água nos nossos ideais ao lidarmos com esta cor. Tem um calor que aguça os sentidos. É uma cor da primeira infância, quando não estamos inteiramente conscientes, mas traz a percepção da dualidade (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

O vermelhão apresenta um calor refrescante que se levanta e busca a luz, traz um movimento contínuo de vir a ser. É uma cor substancial, presente em muitos lugares da natureza. Não traz a consciência, mas sim a percepção do dentro e do fora (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

Steiner (2011) descreve o mundo interior do vermelho sem diferenciá-lo nos tons de carmim e vermelhão, trazendo as qualidades de que o vermelho se afirma, permanece em movimento uniforme porque é o intermediário entre o irradiar próprio dos amarelos e o acumular-se próprio dos azuis. Os vermelhos querem ser distribuídos uniformemente, quando olhamos para ele não conseguimos descansar o olhar em um ponto, queremos percorrer uma superfície ilimitada.

O laranja traz a força, a coragem para agir. Dá entusiasmo e inspiração, conectando-nos à nossa própria vontade. No laranja encontramos a luta entre luz e escuridão que se equilibram, em partes mais transparentes e outras mais concentradas. Traz a consciência de luz interior e luz exterior (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

Normalmente relacionamos o amarelo como a cor da luz ou do sol, mas a cor da luz do sol é branca. É preciso lembrar que o amarelo não é a própria luz, nem é a cor mais clara que existe. No amarelo encontramos uma concentração relativamente fina de escuridão, ele pode se tornar facilmente espesso e pesado. Por esta relação com o sol, o amarelo tornou-se sinônimo de luz. O que está iluminado revela-se na consciência e torna-se sabedoria. Os amarelos trazem a consciência de um espaço cheio de luz e movimento. As propriedades dos amarelos trazem objetividade, são diretos e não fazem acordos na pintura, e assim têm uma certa secura e ressecamento (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008). As qualidades do mundo interior do amarelo descritas por Steiner (2011) coincidem com as colocadas por Collot d'Herbois, quanto ao movimento de irradiar, consequência da tendência dele se concentrar e ser mais substancial no centro e empalidecer conforme se afasta do centro em todas as outras direções. Neste movimento ele não se limita, ele se desvanece no irradiar.

O verde veridian é, da sua natureza, ser claro. Ele não pode escurecer, mas pode diminuir conforme se move para longe da fonte de luz, e a ênfase está na luz e mostra o movimento da luz. É uma cor objetiva, que traz um equilíbrio perfeito entre o dentro e o fora. Tem como propriedade ser transparente, claro e quieto. Traz uma consciência mais lógica, da capacidade de ver melhor e com mais nitidez, traz a consciência do eu no mundo (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

Steiner (2011) traz a descrição do mundo interno do verde mais relacionado com a natureza, o qual pode ser quando o verde veridian adentra à escuridão e se transforma em outros tons de verde, ou até no amarelo esverdeado, ou no turquesa, que também carrega em si o verde. O caráter do verde que encontramos nas plantas da natureza é que ele é mais limitado pode se fechar, ele é mais silencioso. Tais características se aproximam da descrição que Collot d'Herbois colocou sobre o turquesa.

O turquesa é muito frio, claro e cristalino. Traz uma objetividade que, também como os amarelos, não entra em acordos, mas aqui ele se fecha em formas restritas e geométricas. Aqui encontramos um movimento de fora para dentro que dá suporte

para a coluna, para nos sentirmos de pé. A consciência que esta cor proporciona é de um pensar agudo, claramente formado, mas que pode aprisionar (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

O azul cobalto envolve, abraça, dá contorno e contenção, por isso acalma. Nele encontra-se um equilíbrio entre luz e escuridão, entre frio e calor. A imensidão do azul no céu e quando caminhamos em direção às montanhas azuis que estão no horizonte, quanto mais nos aproximamos, não chegamos no azul, a montanha se mostra em outras cores. Esse distanciamento que encontramos em relação a ele cria condições para o despertar da interioridade psíquica, a maior consciência do espaço, leva à noção de perspectiva e por conseguinte às ilusões de ótica (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

Steiner (2011), ao descrever o caráter do azul, o faz como Collot d'Herbois descreveu o azul cobalto, trazendo que a natureza interna do azul convida ao oposto do amarelo: nas bordas o azul se acumula, fluindo em um movimento ondular, formando uma crosta em torno e, no centro, ele fica mais claro.

O índigo é um azul escuro, a luz se moveu tão longe de sua fonte que, ao se encontrar com a escuridão, ocorrem movimentos sutis. Ele está profundamente em contato com a escuridão, assim tem mais calor, um calor que se estabiliza para dar a forma, endurecida como no esqueleto. O aprofundamento do índigo é uma experiência interna que possibilita maior consciência do bem e do mal dentro de si. Para não cair e se aprisionar no índigo é preciso encontrar um espaço que dará o sentimento de proteção dentro da nossa pele, da psiquê, é um encontro com o calor interior (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008).

O violeta é uma cor que pertence profundamente à escuridão. Está associada ao que faz menção ao sagrado, à espiritualidade e à não materialidade. Quanto mais escuro o violeta, mais seriedade e responsabilidade esta cor faz emergir na alma humana. Também há uma quietude nessa cor, como se pudéssemos entrar em um lago tranquilo e sereno, um lago de compaixão. A consciência aqui pode chegar em um equilíbrio que harmoniza o ser humano com ele mesmo (COLLOT D'HERBOIS, 2000; 2008). Steiner (2011) descreve que o lilás tende a evaporar, o que coloca claramente que não é uma quietude de imobilidade interna, mas um transcender.

Assim, ao conhecer o caráter das cores, ao se deixar afetar no seu mundo interior pelas cores, é como entrar em ressonância e responder ao que a cor convida. Ao fazermos, com consciência, a pintura das cores a partir das suas qualidades e da

sua natureza, entregamo-nos ao sentimento e ao desejo da alma diante das cores, à possibilidade de fortalecimento salutar e o que dá qualidade à vida. Considerando estes aspectos, a pesquisa aplicou o conhecimento sobre as cores com os estudantes universitários, e os resultados advindos da experiência prática são apresentados a seguir.

4. RESULTADOS

Nesta pesquisa mista com ênfase qualitativa, se almejou conhecer e explicar as relações das atividades artísticas e expressivas através das cores com a qualidade de vida de estudantes universitários, por meio do autoconhecimento e da aprendizagem de novas formas de funcionamento. E, neste sentido, buscou-se a potencialidade na pesquisa mista para as multiinterpretações desta relação, procurando evidenciar os significados atribuídos pelos próprios participantes da pesquisa, bem como trazer as evidências quantitativas.

Muitas foram as questões que emergiram do campo da pesquisa no processo de pesquisar, as quais foram apreendidas e elaboradas pela pesquisadora em seu diário de campo. Apresenta-se, aqui e em outras partes dos resultados e da discussão, as que foram consideradas relevantes, portanto, se esclarece que não se fará um tópico específico para os registros do diário de campo.

Considerou-se o que Yin (2016) coloca sobre o delineamento da pesquisa como um processo recursivo, o que permitiu no desenrolar da pesquisa, rever ou implementar novas etapas, que se fizeram necessárias, todavia zelando pela validade do estudo e seus resultados, a fim de evidenciar todos os passos metodológicos para que outros estudos possam refazer ou continuar o caminho.

Importante destacar que todas as atividades da pesquisa se fizeram na modalidade *on-line*, considerando a viabilidade de executar a pesquisa virtualmente, sem prejuízos e com as adequações necessárias.

A pesquisa se realizou no mesmo contexto da realidade das demais atividades educativas vividas pelos estudantes, durante o período pandêmico. O processo de construção desta pesquisa se desenvolveu no período em que o mundo precisou colocar medidas de controle frente ao crescimento do contágio da COVID-19.

O Brasil, desde 20 de março de 2020, foi alternando períodos de maior ou menor liberação para as atividades sociais e de utilidade pública. A UFPR estabeleceu uma comissão de acompanhamento e controle de propagação do coronavírus para tomada de decisões frente à pandemia, no que diz respeito ao retorno das atividades. A comissão ateu-se ao índice de ocupação de leitos de UTI, a análise da evolução da COVID-19 no Paraná, análise dos efeitos do distanciamento social e isolamento colocados pelo governo estadual, entre outros, para as recomendações.

Em junho de 2021, momento de início da coleta de dados a recomendação da comissão com base na alta probabilidade de contágio, permaneceu com o impedimento do retorno das atividades educativas presenciais, salvaguardando as atividades essenciais. Conforme planejado, adentrou-se ao campo para a coleta de dados após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CEP-UFPR).

Como primeira atividade no campo da pesquisa, fez-se uma reunião *on-line* com a equipe da PRAE, quando foi apresentada a pesquisa e os seus objetivos. Os critérios de inclusão e exclusão foram discutidos e confirmados a fim de cumprir com uma composição de amostra intencional, onde os participantes tivessem autonomia e capacidade de consentimento plena para participação. A equipe da PRAE formou uma listagem com 161 *e-mails* dos estudantes que atendiam a esses critérios, e a eles foi enviado pela pesquisadora um convite à participação na pesquisa. A mensagem convite fazia uma apresentação da pesquisa, do seu tema e objetivo, descrevendo as atividades da oficina. O modelo do convite está no APÊNDICE 3.

Neste momento deparou-se com um outro desafio, quando 15 estudantes manifestaram interesse em participar na oficina, número considerado menor do que o esperado. Destes 15 estudantes, dois não estavam na listagem indicada pela equipe da PRAE, mas preenchiam os critérios de inclusão. Dos quinze que receberam o *link* de inscrição e TCLE, dois não responderam e, por motivos pessoais, desistiram de participar da oficina.

Este contexto exigiu uma mudança metodológica na composição da amostragem. A amostra continuou sendo intencional, pelos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos conjuntamente com a equipe da PRAE, porém, foi necessário criar outra estratégia de formação do grupo controle.

Conforme planejado no projeto de pesquisa, o grupo controle receberia a realização da oficina após a fase de coleta de dados. Considerando o número de estudantes que manifestaram interesse na participação na oficina, todos os 13 compuseram o grupo intervenção, uma vez que nenhum deles correspondia aos critérios de exclusão.

Para compor o grupo controle, foi enviado para a mesma lista de *e-mail* inicial, o convite à participação na pesquisa, apenas nas etapas de avaliação da qualidade de vida, para o que seriam necessários três encontros. O primeiro encontro para primeira avaliação da qualidade de vida, através do WHOQOL-bref; o segundo para

segunda avaliação da qualidade de vida, através do mesmo instrumento, após um intervalo de 12 semanas; e para o terceiro encontro foi agendada uma devolutiva individual, como uma orientação da qualidade de vida, representando um benefício à participação na pesquisa. Em resposta obteve-se um retorno de 13 estudantes que demonstraram interesse em participar como grupo controle. O modelo do convite à participação na pesquisa para a formação do grupo controle está no APÊNDICE 3, como segundo convite enviado.

As fichas de inscrição na oficina e participação na pesquisa foram recebidas e analisadas, conforme os critérios de exclusão. E todos preencheram, assinaram e manifestaram o seu consentimento livre e esclarecido da participação na pesquisa. Nas fichas de inscrição obtivemos os dados para a caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa, o que está apresentado detalhadamente no item 4.1.

Os 13 estudantes que se inscreveram na oficina (grupo intervenção) foram convocados para retirar um *kit* com os materiais artísticos necessários para a realização das atividades expressivas da oficina. O *kit* foi composto por 11 potes com tinta de aquarela, um para cada cor; 1 pincel e 13 folhas canson para aquarela tamanho A4. O *kit* foi retirado na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, na Rua Ubaldino do Amaral, 321 – 1º andar, Alto da Glória, Curitiba, em data agendada com intervalo de 30 minutos entre cada agendamento. Sete participantes retiraram presencialmente e seis receberam pelo correio, por não estarem em Curitiba na data agendada. O participante assinou um documento de recebimento do material e do ressarcimento do valor do vale transporte utilizado para seu deslocamento para buscar os materiais, quando foi o caso. Na mesma semana em que os participantes receberam o *kit* de materiais, iniciou-se a oficina com o grupo intervenção. Os resultados da coleta de dados que ocorreram na oficina com as atividades artísticas e criativas através das cores estão apresentados no item 4.3.

Em ambos os grupos foi realizada a primeira aplicação do WHOQOL-bref. Porém, como houve dificuldade na formação do grupo controle, as atividades de coleta de dados com o grupo intervenção iniciou-se assim que se formou o grupo no início de julho, e a coleta de dados com o grupo controle iniciou-se no final desse mês. Ao final de 12 semanas, novamente os grupos passaram pela segunda coleta de dados por meio do WHOQOL-bref. Os resultados dos dados coletados a partir do WHOQOL-bref estão descritos no item 4.2.

Na terceira etapa com o grupo controle, após a segunda avaliação com o WHOQOL-bref, os participantes receberam, uma devolutiva individual, *on-line*, em data e horário combinado com o próprio estudante. Para a devolutiva compareceram, no horário agendado oito dos 13 participantes. Com os participantes que não compareceram, buscou-se um segundo contato, mas eles não responderam. Na conversa com os que compareceram, foram apresentados os índices de cada domínio da qualidade de vida, bem como as mudanças da primeira avaliação para a segunda avaliação da qualidade de vida. Buscou-se refletir, a partir dos resultados das avaliações, sobre os aspectos que poderiam ter interferido para os altos e baixos índices, bem como sobre o que pode ter interferido na mudança de índice no intervalo de 12 semanas. Foram apresentados os recursos que a própria universidade oferece para auxiliar nas dificuldades específicas apresentada pelos participantes nesse diálogo, buscando oferecer uma orientação em prol da qualidade de vida, em seus diversos domínios.

Com o grupo intervenção, ao longo das atividades da oficina, após cada vivência de atividades artísticas e criativas foi proposto, aos participantes, um registro de percepções, sensações e observações individualizados. Tomando o princípio da pesquisa participativa, a pesquisadora também fez um registro dos fenômenos ocorridos em cada vivência, no mesmo dia após a vivência, seguindo um protocolo de registro da observação e em seu diário de campo. Por se tratar de pesquisa qualitativa, os dados foram coletados a partir da experiência vivenciada pelos estudantes universitários participantes na interação com a pesquisadora. Os dados foram registrados pela pesquisadora e pelos participantes da pesquisa por meio de *link* enviado para acesso à ficha (ver modelos em APÊNDICE 1 e 2). Os resultados dos dados coletados a partir do registro das percepções estão descritos no item 4.4.

Em cada encontro da oficina, após o registro individual, foi aberto ao diálogo em grupo focal para trocar as percepções sobre o que foi vivenciado (tais dados estão descritos no item 4.5). Assim, segue-se para a apresentação dos dados coletados a partir de cada instrumento.

4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA

O presente estudo obteve dados válidos de 26 participantes (13 no grupo intervenção e 13 no grupo controle) com idade média de $25,15 \pm 5,14$ anos (mínimo:

19 anos; máximo: 39 anos) para amostra total, de $26,38 \pm 5,9$ anos (mínimo: 20 anos; máximo: 39 anos) para o grupo intervenção e $23,92 \pm 4,11$ anos (mínimo: 19 anos; máximo: 33 anos) para o grupo controle.

Na caracterização, é possível constatar a naturalidade e a atual cidade de residência dos participantes, porque dos 26 participantes, 20 mudaram de cidade (76,92%) e apenas 6 (23,08%) continuam em sua cidade de nascimento. Os motivos não foram listados, mas observa-se uma migração interna bem elevada nesses participantes. Atualmente residem predominantemente com a família de origem (38,5%) ou com amigos (30,8%), três participantes apenas constituíram família com companheiro(a).

Os participantes dessa pesquisa são, em sua maior parte, de nacionalidade brasileira (96,2%), solteiros/as (92,4%), não têm filhos (84,6%), ou do gênero feminino (54,0%). Outras informações encontram-se na TABELA 1.

Os estudantes estão na sua primeira graduação de nível superior (100%), em diversas áreas de formação: Artes, Comunicação e Design, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Educação e Tecnologia. As graduações que eles realizam são: Agronomia (2), Ciências Biológicas (2), Ciências da Computação, Ciências Sociais (2), Educação Física, Engenharia Civil (2), Engenharia Química, Filosofia, Letras, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Ciências Exatas, Licenciatura em Geografia, Medicina, Matemática, Odontologia (2), Química, Tecnologia em Produção Cênica e Terapia Ocupacional (3). Os participantes da pesquisa predominantemente não trabalham (57,7%), e dos que trabalham, 63.6% não trabalham na área de formação.

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES DO GRUPO INTERVENÇÃO (GI) E DO GRUPO CONTROLE (GC) DA PESQUISA (continua)

VARIÁVEL	N (frequência)	%
Nacionalidade		
Brasileira	25	96,2
Venezuelana	1	3,8
Naturalidade		
Bahia	2	7,7
Paraná	15	57,7
Rio de Janeiro	1	3,8
Santa Catarina	2	7,7
São Paulo	5	19,3
Venezuela	1	3,8
Estado Civil		
Solteira(o)	24	92,4

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES DO GRUPO INTERVENÇÃO (GI) E DO GRUPO CONTROLE (GC) DA PESQUISA (conclusão)

VARIÁVEL	N (frequência)	%
Estado Civil		
Morando com companheiro (a)	1	3,8
Outro	1	3,8
Com quem você mora?		
Família de origem	10	38,5
Família constituída com companheiro (a)	3	11,5
Amigos	8	30,8
Outro	5	19,2
Cor		
Amarela	1	3,8
Branca	9	34,6
Negra	8	30,8
Parda	8	30,8
Gênero		
Feminino	14	54,0
Homem Trans	1	3,8
Homossexual	1	3,8
Masculino	7	27,0
Mulher Cis	1	3,8
Não Binário	1	3,8
Não informado	1	3,8
Filhos		
Sim	4	15,4
Não	22	84,6
Formação		
Artes, Comunicação e Design	2	7,7
Ciências Agrárias	2	7,7
Ciências Biológicas	4	15,4
Ciências Exatas	5	19,2
Ciências Humanas	3	11,5
Ciências da Saúde	6	23,1
Educação	2	7,7
Tecnologia	2	7,7
Escolaridade		
Em graduação de nível superior	26	100,0
Trabalha?		
Sim	11	42,3
Não	15	57,7
Trabalha na área de formação?		
Sim	4	36,4
Não	7	63,6

Fonte: Os autores (2022)

Ainda na caracterização da amostra, buscou-se fazer uma caracterização de aspectos das condições gerais da saúde dos participantes, e estes dados estão dispostos na TABELA 2.

TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTOS DE SAÚDE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

VARIÁVEL	N (frequência)	%
Gestante		
Sim	0	0,0
Não	26	100,0
Fumante		
Sim	4	15,4
Não	22	88,6
Ingestão de álcool		
Sim	13	50,0
Não	13	50,0
Doença crônica		
Sim	6	23,1
Não	20	76,9
Problema de Saúde Mental		
Sim	17	65,4
Não	9	34,6
Problema de Saúde (Último ano)		
Sim	9	34,6
Não	17	65,4
Problema de Saúde (Antes de 2020)		
Sim	17	65,4
Não	9	34,6
Tratamento Psiquiátrico		
Sim	9	34,6
Não	17	65,4
Tratamento Preventivo		
Sim	5	19,2
Não	21	80,8

Fonte: Os autores (2022)

Cabe destacar que a caracterização da saúde dos participantes é relevante para a compreensão da qualidade de vida, que está em pauta nesta pesquisa. Neste sentido, a mostra se caracterizou com ausência de gestação, com 88,6% de não fumantes, com 50% dos participantes fazendo ingestão de álcool com variação ampla de frequência diária, semanal ou mensal, mais especificamente, em que nove (69,23%) ingerem álcool de uma a duas vezes na semana e quatro (30,77%) ingerem pelo menos uma vez ao mês.

Com relação à presença de doenças crônicas, 76,9% declararam não ter e 65,4% relataram que não tiveram problemas de saúde de maior gravidade no último ano. Entre os adoecimentos crônicos ou recentes que os participantes relataram ter, eles foram identificados como apendicite, covid, depressão, dermatite atópica, endometriose, epilepsia, hérnia de hiato, HPV, hipotireoidismo, infecção na bexiga, líquen plano, lúpus eritematoso sistêmico e nefrite. Dos participantes, nove (34,6%) que apresentaram problemas de saúde no último ano, oito já apresentavam problemas

advindos de anos anteriores, porém em todos houve o surgimento de um novo problema de saúde.

No que se refere à saúde mental nos últimos anos, 17 participantes (65,4%) relataram ter ocorrido alguma questão relacionada, principalmente, à ansiedade e/ou depressão; mas também identificaram alcoolismo, transtorno obsessivo compulsivo, síndrome do pânico, transtorno afetivo bipolar, e a ocorrência de automutilação com tentativas de suicídio. Estes dados apresentam uma disparidade com relação à realização de tratamentos, onde 34,6% dos participantes relataram fazer tratamento psiquiátrico e 19,2% relataram fazer tratamento preventivo, como acompanhamento psicoterapêutico, prática de exercício e uso de medicamentos alopáticos e florais. Cabe destacar que a coleta verificou que nove participantes (34,62%) apresentaram problemas de saúde ocorridos neste último ano (2021), e 17 (65,38%) já apresentavam outros problemas de saúde anteriormente.

Considerando que os participantes são estudantes vinculados à PRAE, não foi mapeada a condição socioeconômica deles, uma vez que o art. 5º do decreto nº 7.234, determina que serão atendidos pelos programas da PNAES, prioritariamente, estudantes advindos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2021).

Ao longo da pesquisa houve oscilações e desistências na participação, no grupo intervenção dois participantes desistiram, e ao longo da oficina houve faltas pontuais. No grupo controle todos os colaboradores participaram das duas primeiras etapas, quando foram coletados os dados de avaliação da qualidade de vida por meio do instrumento do WHOQOL-bref e, na terceira etapa, houve a falta de cinco participantes.

Após a caracterização dos participantes fez-se a coleta de dados da avaliação da qualidade de vida dos participantes pelo WHOQOL-bref.

4.2 WHOQOL-BREF

O WHOQOL-bref foi aplicado como pré-teste e pós-teste, no grupo intervenção e no grupo controle. Na segunda etapa houve desistências, apenas no grupo intervenção, porém todos que nele estavam, também participaram da primeira avaliação.

O modo de aplicação do questionário foi diferenciado devido as condições de cada grupo, porém ressalta-se que atendeu plenamente as orientações de aplicação. Segundo Fleck *et al.* (2000) o WHOQOL-bref, pode ser auto administrado, considerando-se que o respondente tenha capacidade suficiente; instruções padronizadas são fornecidas na primeira parte do instrumento, e podem ser lidas ao respondente em voz alta para apresentar como exemplo de pergunta e resposta. Ambas as orientações foram atendidas em cada grupo.

A aplicação do instrumento se fez com o grupo intervenção, no primeiro e no décimo segundo encontro pela plataforma teams. A pesquisadora convidou todos a acessar o link de aplicação do questionário e leu as instruções padronizadas contidas na primeira página do ANEXO 1; na sequência cada participante respondeu às questões e ao término retornou para a sala do teams, confirmando o envio do formulário.

Houve uma participante, do grupo intervenção, que não enviou o formulário durante a realização do primeiro encontro, então no final da oficina, quando todos os demais participantes se retiraram, a pesquisadora leu pergunta por pergunta, e a participante foi respondendo.

Na segunda avaliação da qualidade de vida com o instrumento do WHOQOL-bref, realizada com o grupo intervenção no décimo segundo encontro da oficina, alguns participantes não estavam presentes. Posteriormente, foi enviado por WhatsApp a estes participantes, o link da avaliação, sendo lembradas as instruções para o preenchimento.

Com o grupo controle, foi enviado para cada participante uma mensagem via WhatsApp com o link de acesso ao instrumento e um vídeo com a leitura e orientação da primeira seção do questionário, a qual os participantes poderiam assistir e acompanhar o início do preenchimento do instrumento. Foi disponibilizado o telefone, para que, no caso de qualquer dúvida ou dificuldade, fosse possível entrar em contato. No grupo controle, 100% dos participantes responderam sem solicitar ajuda da pesquisadora, porém um participante mencionou ter solicitado a ajuda do namorado para responder.

Na análise descritiva da qualidade de vida em ambos os grupos, as percepções estabeleceram índices medianos na primeira aplicação, conforme descrevem Fleck *et al.* (2000), as pontuações mais altas revelam melhor percepção da qualidade de vida. A percepção de qualidade de vida geral do WHOQOL-bref apresentou melhor média

no grupo controle do que no grupo intervenção na primeira aplicação. Na segunda avaliação, o melhor escore de percepção dessa mesma variável foi do grupo intervenção, enquanto o grupo controle teve sua percepção diminuída, conforme é possível visualizar na TABELA 3.

TABELA 3 – ANÁLISE DESCRITIVA DA QUALIDADE DE VIDA DO GRUPO INTERVENÇÃO (GI) E GRUPO CONTROLE (GC) NA PRIMEIRA AVALIAÇÃO E SEGUNDA AVALIAÇÃO

Variável	1ª Avaliação					2ª Avaliação			
	GC (N=13)		GI (N=13)			GC (N=13)		GI (N=11)	
	Grupo	Média	Mínimo	Máximo	dp	Média	Mínimo	Máximo	Dp
QV-Bref	GI	47,34	29,81	58,65	11,19	53,85	34,62	70,19	10,81
	GC	50,07	23,08	73,08	9,95	48,74	28,85	81,73	9,14
Físico	GI	44,23	28,57	57,14	13,26	52,92	28,57	78,57	12,23
	GC	49,45	35,71	64,29	13,08	48,90	14,29	78,57	7,65
Psicológico	GI	44,87	20,83	62,50	5,96	50,76	12,50	75	6,69
	GC	50,32	16,67	83,33	5,76	51,28	29,17	91,67	7,36
Social	GI	46,15	16,67	75,00	10,18	57,58	33,33	91,67	9,19
	GC	55,13	8,33	83,33	4,44	44,87	0	75	2,22
Ambiental	GI	53,37	37,50	65,63	11,06	55,68	34,62	68,75	12,91
	GC	49,76	18,75	75,00	11,23	46,39	15,63	81,73	12,82

GI: Grupo Intervenção; GC: Grupo Controle; QV-Bref: Escore geral de QV do WHOQOL-bref;

Fonte: Os autores (2022)

O instrumento permite identificar a percepção da qualidade de vida por cada domínio, assim evidencia-se, na primeira avaliação, nos domínios específicos, que a melhor percepção do grupo intervenção foi no domínio ambiental; já no grupo controle foi no domínio social; por outro lado, os menores percentuais ocorreram no domínio físico em ambos os grupos. Na segunda avaliação, o domínio do WHOQOL-bref com melhor percentual para o grupo intervenção foi o social e, para o grupo controle, foi o

psicológico. Os menores escores foram para os domínios psicológico e social, sendo respectivamente do grupo intervenção e controle. Porém, cabe destacar que, mesmo no menor score, o grupo intervenção obteve aumento das médias.

Segundo a comparação visual das médias nessa avaliação do WHOQOL-bref, o grupo intervenção teve aumento nos percentuais em todos os domínios e no escore geral, já para o grupo controle apenas o domínio psicológico teve seu percentual aumentado, os demais domínios e o escore geral apresentaram queda.

A fim de responder aos objetivos específicos deste estudo, foi realizada uma análise comparativa entre a primeira e segunda aplicação pelo teste T-pareado dos grupos, intervenção e controle.

TABELA 4 – TEST T PAREADO DA QUALIDADE DE VIDA DO GRUPO INTERVENÇÃO (GI) E GRUPO CONTROLE (GC) NA PRIMEIRA AVALIAÇÃO E SEGUNDA AVALIAÇÃO

Variável	Grupo	t	P
QV-BREF	GI	2,35	0,019*
	GC	2,51	0,013*
Físico	GI	2,25	0,027*
	GC	2,95	0,004*
Psicológico	GI	-0,34	0,732
	GC	-0,31	0,760
Social	GI	0,16	0,873
	GC	2,82	0,008*
Ambiental	GI	2,25	0,027*
	GC	1,47	0,145

GI: Grupo Intervenção; GC: Grupo Controle; QV-Bref: Escore geral de QV do WHOQOL-bref;

Fonte: Os autores (2022)

O grupo intervenção apresentou melhora em todos os domínios da qualidade de vida e na qualidade de vida geral, e após o TEST T pareado (GI x GI; GC x GC) apresentou diferença significativa nos seguintes domínios: físico, ambiental e qualidade de vida geral. Já o grupo controle apresentou diferenças significativas nos domínios físico e relações sociais, além da qualidade de vida geral, mas vale ressaltar que eles apresentaram quedas nas médias da primeira para a segunda avaliação.

No final do WHOQOL-bref há um espaço livre para comentário sobre o questionário, neste espaço alguns participantes comentaram. Os dados se encontram no QUADRO 10, os comentários destacados em azul referem-se ao pré-teste e, os em branco, ao pós-teste.

QUADRO 10 - COMENTÁRIOS DEIXADOS POR ESCRITO PELOS PARTICIPANTES NO ESPAÇO LIVRE DO WHOQOL-BREF

Do grupo intervenção	“Abordou de forma geral as principais questões desde saúde física a mental”
	“Não sei, me senti triste fazendo, por ter que pensar em relação a tudo, mas minha cabeça ultimamente nunca para de pensar então realmente não sei responder”
	“O questionário me fez refletir muito sobre como está a minha vida”
	“Percebi que ao me questionar sobre as perguntas, apesar dos problemas que surgem eventualmente, me considero na maior parte satisfeita comigo mesma e positiva em relação a minha vida. Uma questão que não foi perguntada, mas me passou pela cabeça é em relação a apoio familiar, que é uma das coisas que me incomoda e abala no dia a dia”
	“Gostaria de agradecer a Fabiana por toda a oportunidade e dizer que foi uma experiência muito boa”
	“Me fez perceber o quão insatisfeita estou com algumas situações e que preciso tomar as rédeas da situação para ter uma vida melhor”
	“Não, apenas que a oficina me ajudou a lidar com questões internas que ainda não tinha visibilidade, e sou grata por isso”
Do grupo controle	“Gostei das perguntas, perguntas que deixam pensando um pouco sobre nós mesmos”;
	“A questão 15 achei meio confusa, não sei se ela se refere somente a locomoção biológica (andar, coordenação motora etc.) ou se também inclui a locomoção com meios de transporte. Eu a marquei pensando apenas na questão biológica (andar e coordenação motora), isso porque eu tenho algumas dificuldades nesse quesito”;
	“Foi bom ter respondido o questionário. Assim me fez pensar em como estou no momento”.
	“Espero melhorar e conseguir chegar aos 100% com os cuidados com a minha saúde”
	“Apenas uma observação, estou em tratamento psiquiátrico, sou diagnosticado com transtorno de ansiedade generalizada, de uns dois meses pra cá algo de errado aconteceu com minha medicação que alterou todos os aspectos da minha vida, como libido, sono, energia, então da última pesquisa pra essa provavelmente será notado uma grande queda dos meus índices”

FONTE: Os autores (2022)

Após a primeira avaliação com o WHOQOL-bref apenas os participantes do grupo intervenção vivenciaram as atividades artísticas com as cores, nas quais foram coletados dados a serem posteriormente colocados em comparação com os dados de avaliação da qualidade de vida.

4.3 ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA INTERVENÇÃO

Na realização da oficina com o grupo intervenção foi necessária uma única adequação quanto ao que foi planejado e apresentado no QUADRO 4. Na data agendada para início da oficina, havia alguns estudantes, para os quais foi enviado

por correio o *kit* de materiais, sendo que estes não receberam na data. Com intenção de não adiar e postergar todas as atividades da oficina, optou-se por iniciar, realizando no primeiro encontro todas as atividades planejadas, inclusive a demonstração e explicação do método de preparo do papel e das tintas, mas a pintura livre deixou-se para o segundo encontro quando todos os participantes estivessem com o material.

Ademais, a oficina sucedeu-se fazendo um caminho de aproximação com a cor. No início de cada encontro foram apresentados *slides* com imagens que suscitavam a percepção da cor a partir das qualidades descritas no método de Collot d'Herbois. Cada cor é uma porta de entrada para um mundo, para o qual os participantes eram convidados a contemplar e adentrar de modo imaginativo.

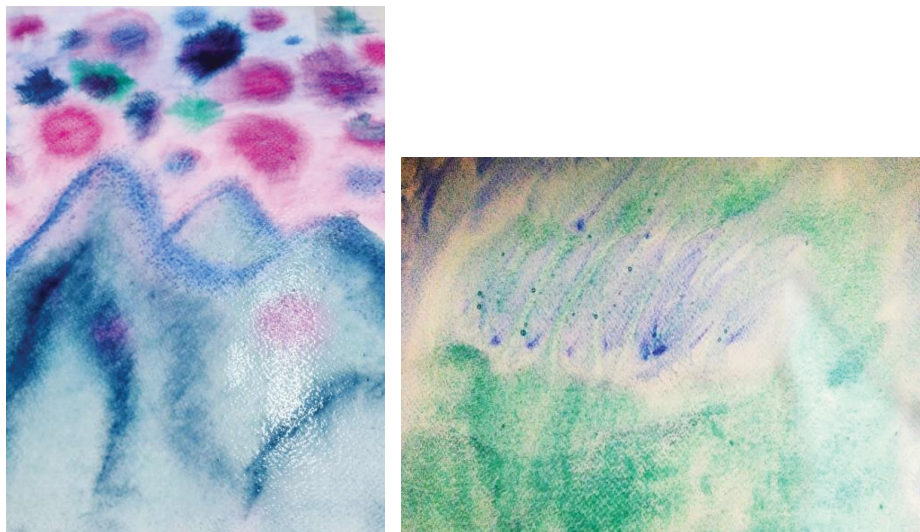
No APÊNDICE 7 encontra-se uma síntese das imagens apresentadas para cada cor, bem como a instigação da percepção de onde é possível encontrar a cor na natureza, reconhecendo nestes exemplos também as qualidades da cor. Normalmente a pesquisadora trazia a pergunta e um exemplo, e na sequência os participantes traziam, pela fala ou por imagens colocadas no chat do encontro, outros exemplos.

A experimentação da cor avançava para as sensações proporcionadas pela pintura em aquarela. Este momento era realizado pelos participantes a partir da orientação da pintura, segundo o método da Collot d'Herbois, colocado pela pesquisadora, e cada participante o fazia na sua privacidade visual, trazendo para o grupo a imagem produzida somente se quisesse compartilhar. Houve participantes que não disponibilizaram as imagens, porém isso aconteceu pontualmente, respeitando a liberdade de participação.

No segundo encontro realizou-se a pintura livre, sem qualquer intervenção e orientação de como pintar. O resultado das imagens produzidas está apresentado na FIGURA 6.

FIGURA 6 – PINTURAS LIVRES





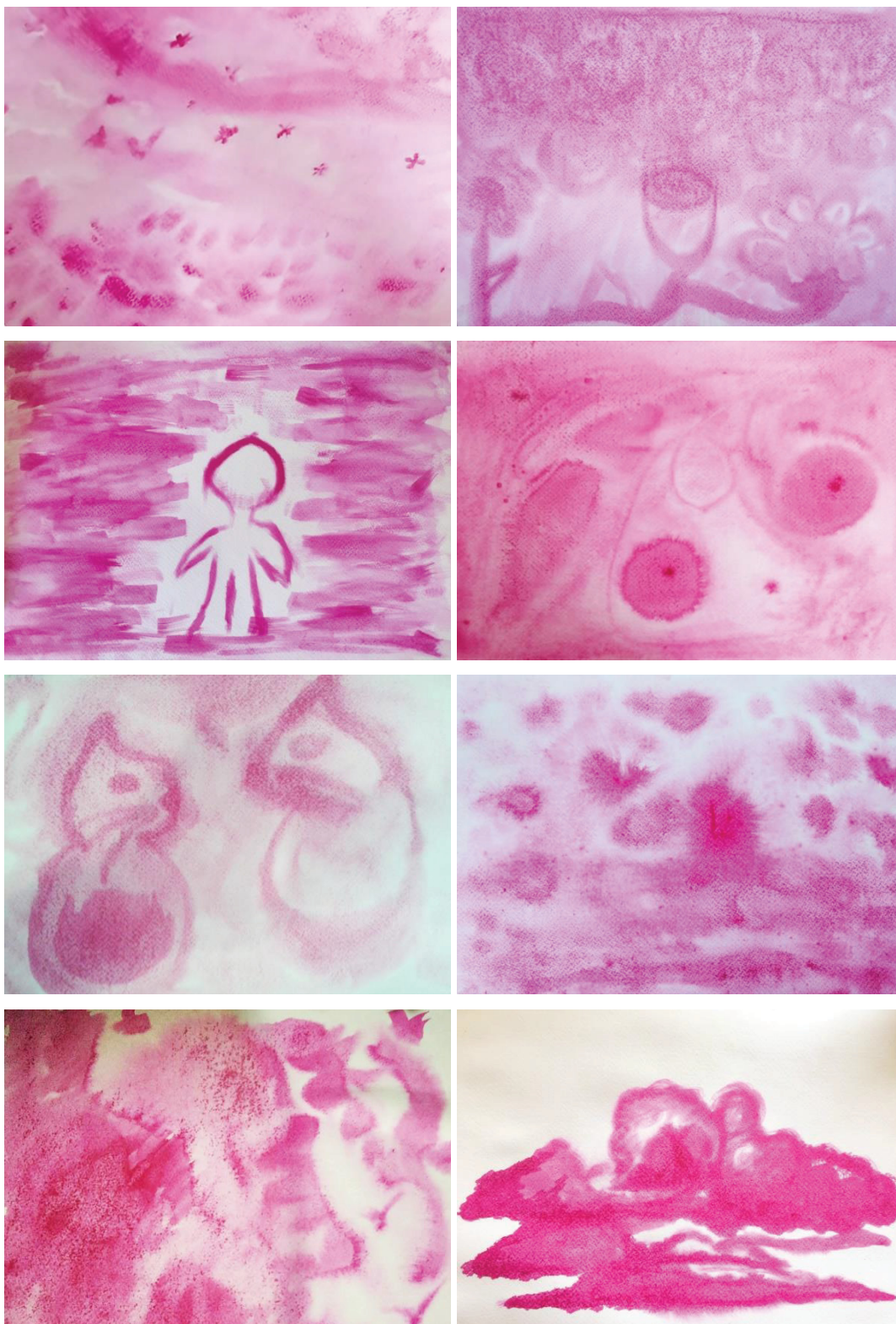
FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

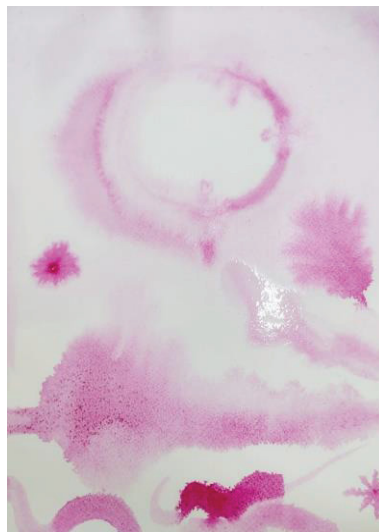
Ainda no segundo encontro, adentrou-se ao mundo da cor magenta a partir das imagens apresentadas em *slides*, que estão no APÊNDICE 7, pelo caminho reflexivo das qualidades do magenta enquanto um ambiente de sonho, uma atmosfera que não dá contorno e nem forma, como se estivéssemos imersos em um ambiente que nos carrega e nos faz sentir em conexão com o todo (COLLOT D'HERBOIS, 2000). A instigação de onde encontrar a cor na natureza foi feita trazendo a imagem da flor, mas também do céu no crepúsculo, de pedras preciosas nesta cor, de peixes e conchas. Realizou-se a experimentação da cor magenta através da seguinte orientação:

Após preparar o papel molhado, feche os olhos e imagine o mundo da cor magenta chegar por trás de você, vindo do sono, das regiões antes do nascimento e passa para o mundo da consciência diurna, como se você estivesse despertando do sono. A cor se desdobra as suas costas, flui ao seu redor e até um certo ponto como se te carregasse, dando um suporte ao seu corpo. Comece a pintar em camadas planas. Dê algumas pinceladas, mas sem cobrir o papel todo. Deixe algumas aberturas em lugares diferentes do papel. Cubra até cerca de três quartos do papel. As aberturas podem ter tamanhos diferentes, importante a assimetria. Não há limites claros e nítidos entre as aberturas e o preenchimento da cor. O Magenta é a cor que está na frente de um mundo, pelas aberturas é possível ver algo do mundo. Portanto, tente colocar algo enquanto uma sugestão, nada muito nítido. Traga a imagem de algo simples (uma coisa) que possa ser visto por mais de uma abertura. Ex: um peixe, onde a cabeça aparece em uma abertura e o rabo em outra abertura. (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000)

Abaixo, na FIGURA 7, segue o resultado das pinturas e expressões artísticas realizadas pelos participantes na experimentação do magenta.

FIGURA 7 – PINTURAS NO MAGENTA





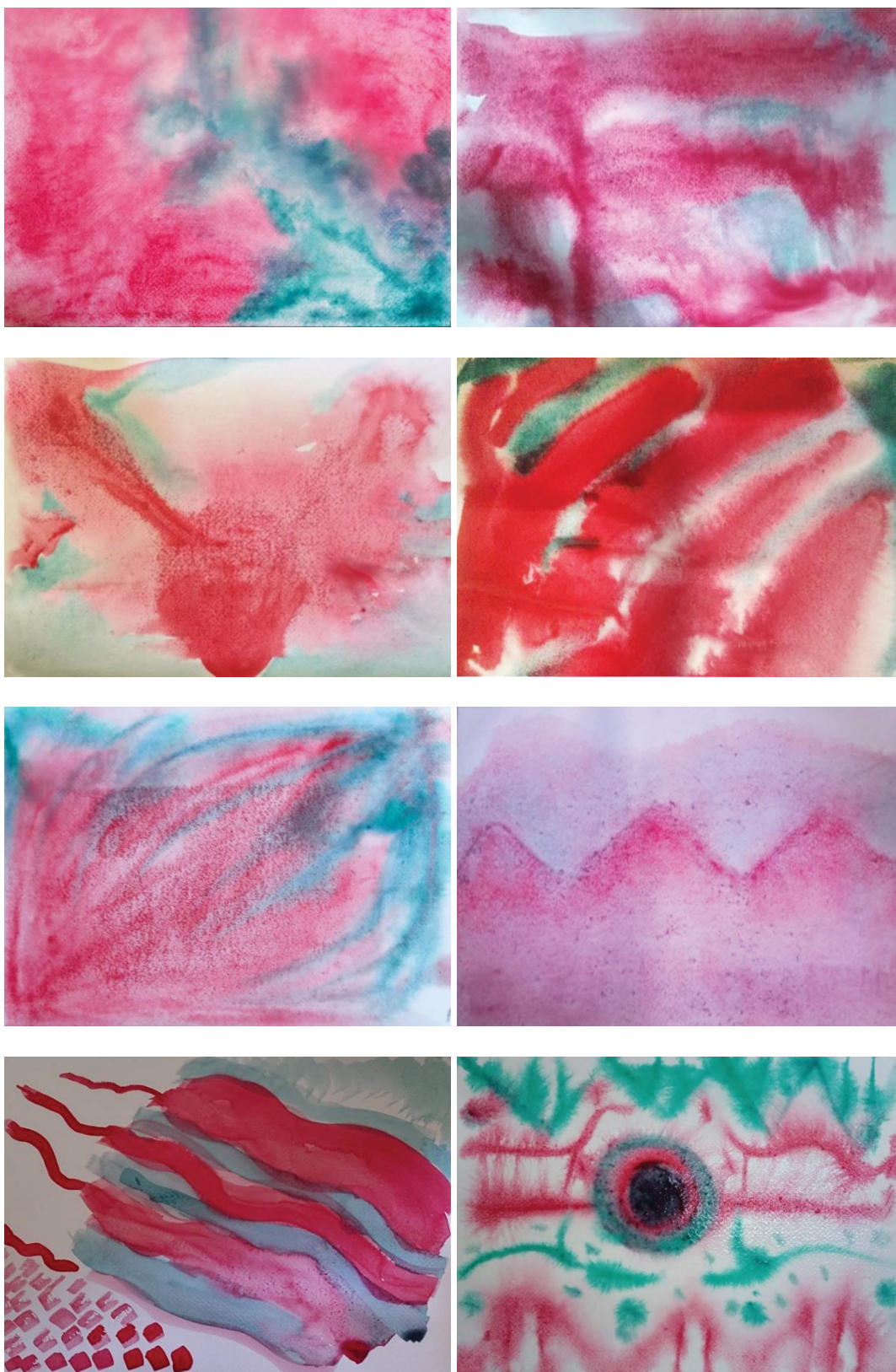
FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

No terceiro encontro a experimentação foi com a cor carmim, e o caminho de compreensão sobre a cor seguiu a síntese das imagens apresentadas no APÊNDICE 7, a partir das qualidades colocadas por Collot d'Herbois (2000) sobre a fluidez da cor, a conexão com o terreno, o que traz a possibilidade de ver as polaridades e dualidades. O carmim traz a qualidade de poder, e por outro lado, a qualidade de uma moralidade que traz o bom (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Como exemplos de onde pode-se encontrar a cor carmim no mundo, foi colocado o quanto esta cor está presente nos trajes da realeza, na natureza nos frutos maduros, que despertam o apetite. A experimentação prática com o carmim foi pela seguinte instrução da pintura:

Fechem os olhos e lembrem, lá estávamos em uma atmosfera do magenta com aberturas dentro dele. Vai caminhando pelo magenta, observe as aberturas aqui e ali. E do magenta vai se deixando levar como uma força de um líquido, que te carrega. Você ainda está em um ambiente de atmosfera, vai se deixando mover, indo em movimentos que te alongam, como se você pudesse se esticar dentro dessa atmosfera que você está, que cada vez mais vai ficando carmim. Um carmim sereno, um carmim que te aguça os sentidos, comece a sentir o cheiro do carmim, o cheiro da rosa, o gosto de uma cereja ou de qualquer outro alimento desta cor. Agora que estamos completamente dentro de uma atmosfera de carmim, suave e brilhante, você vai abrir os olhos trazendo com você estas qualidades, e se preparar para pintar. No papel, traga grandes véus de carmim, que não ocupam todo o papel, mas que se esticam em diagonais. Traga algumas demãos que se concentram no centro do papel e na região inferior do papel. Deixe mais escuro e concentrada a tinta nessas regiões. Deixem longas aberturas. Nas aberturas, vamos trazer uma segunda cor, o turquesa, sua cor oposta. Estamos trazendo a cor oposta, justamente pela dualidade que é uma qualidade do carmim. Vamos trazer o turquesa como uma luz que penetra, raios de iluminação. Pode passar a pincelada do turquesa por cima do carmim, entrando e penetrando no carmim. Observe o encontro do turquesa com o carmim, como eles conversam? (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

As expressões artísticas com a cor carmim produzidas pelos participantes estão na FIGURA 8.

FIGURA 8 – PINTURAS NO CARMIM





FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

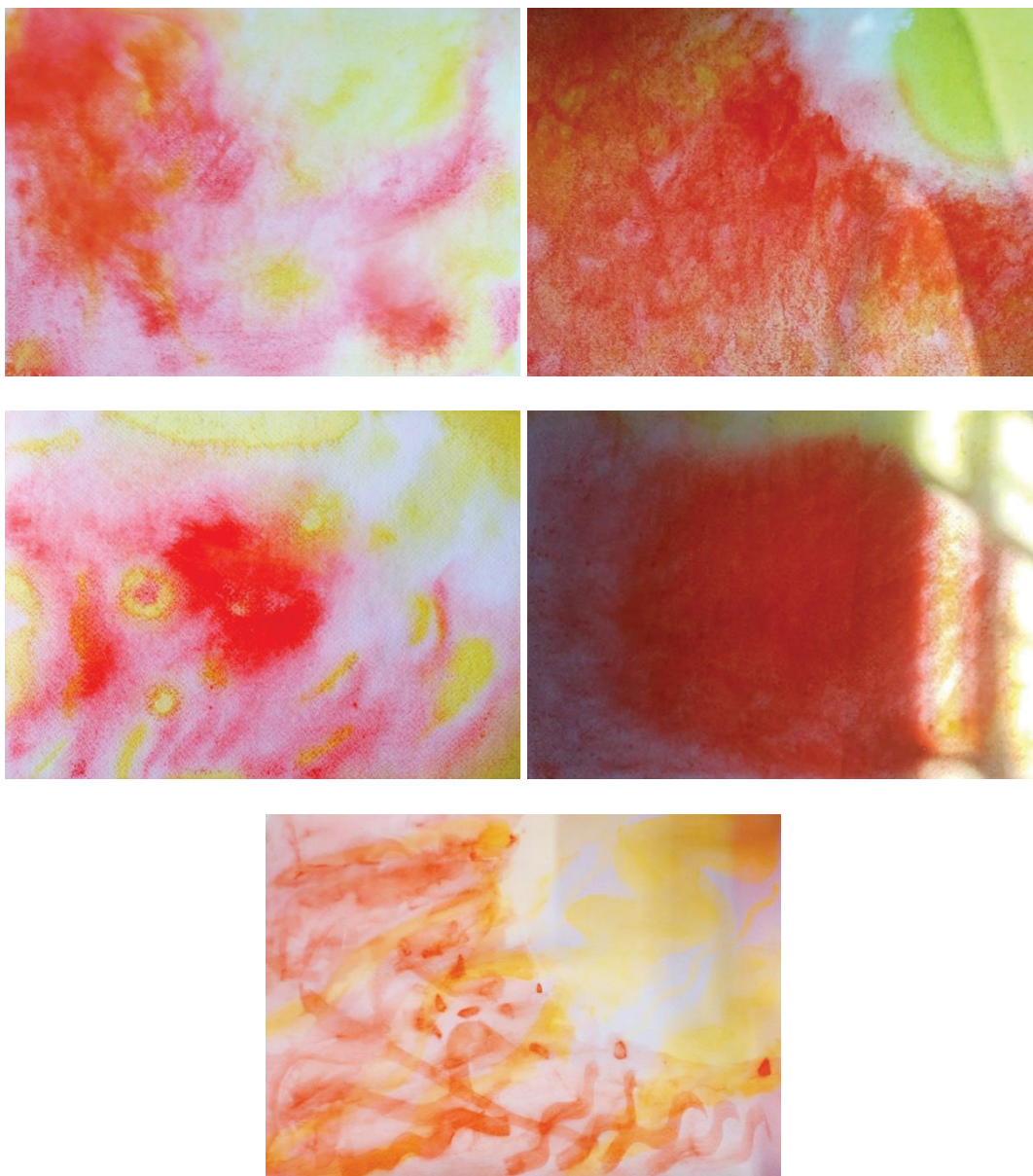
No quarto encontro trabalhou-se com a cor vermelhão escarlata, a partir da apresentação dos *slides* que se encontram no APÊNDICE 7, trazendo as qualidades do vermelhão como uma cor que traz um calor refrescante, a cor se ergue levantando também o nosso estado de ânimo. Ela nos toca, com as propriedades do seu movimento rápido e contínuo, de modo a nos levar a agir pela nossa própria vontade (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Na natureza refletimos os lugares onde ela se apresenta, no reino animal em animais de sangue quente e movimento rápido, nas plantas em folhas e flores, na própria terra vermelha de algumas regiões. A orientação da pintura se deu a partir das seguintes palavras:

Vamos lembrar que o vermelhão é claro, solto e tem movimento. Vamos imaginar uma atmosfera de vermelhão na frente da luz, e conforme se aproxima mais da luz está cheio de movimento. O vermelhão se sente atraído pela luz e vai em direção a ela. Diante da luz, a luz lhe dará forma. Escuro ou claro o vermelhão é escuridão na frente da luz. Abra os olhos e vá para o papel. Comece localizando um espaço equivalente ao tamanho da sua mão de punho fechado no canto superior direito do papel, este espaço inicialmente ficará em branco e representa o foco de luz. Então traga o vermelhão por todo o restante do papel, como uma atmosfera suave, sem invadir o espaço em branco. Em sequência pegando bem pouca tinta, e depois molhe o pincel na água, traga pinceladas como se fosse véus, do canto inferior esquerdo para o canto superior direito, sem invadir o espaço em branco. Vá levantando a cor em direção a luz, deixando-a mais concentrada no centro do papel. No limite de encontro com a luz, a região em branco, os véus recebem cantos mais duros, um limite de separação que dará forma. Pinte dois véus suaves na frente da luz, sem ocupar todo o espaço em branco. Com o pincel bem molhado, eles devem ser significativamente mais claros do que restante de vermelhão já colocado no papel. Então, vamos pintar a cor da luz. Pegue o amarelo limão, comece no espaço branco e vá como uma pincelada, sem ser uma linha dura, em direção ao canto superior esquerdo, por cima do vermelhão. Deixe uns espaços ainda em branco entre o vermelhão e o amarelo limão. No canto inferior direito, sobre o vermelhão pode-se colocar algumas demãos de amarelo limão, similar ao canto superior esquerdo (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

As expressões artísticas com a cor vermelhão produzidas pelos participantes estão na FIGURA 9.

FIGURA 9 – PINTURAS NO VERMELHÃO





FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

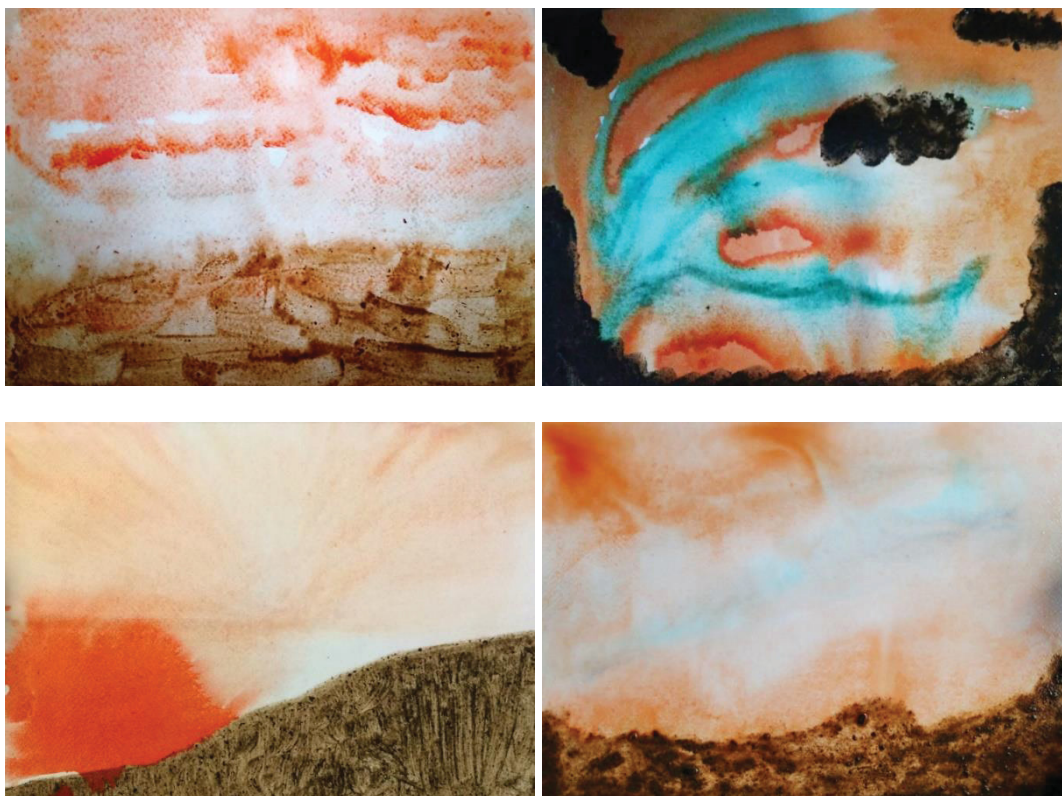
No quinto encontro trabalhamos com a experimentação do laranja e outros tons de terra. Para adentrarmos ao mundo da cor laranja foram apresentados os *slides*, cuja a síntese está no APÊNDICE 7, onde as propriedades de uma atmosfera que brilha como uma bruma dourada, despertam qualidades de entusiasmo e coragem para agir (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Na natureza, buscou-se onde esta cor se manifesta em animais quentes, em flores e pétalas, em alimentos como a cenoura. Antes de adentrar na experimentação com a cor, foi solicitado que cada participante trouxesse um punhado de terra, relativo a uma colher de sopa, um pouco de água e cola líquida branca. A terra foi macerada com a própria colher, adicionou-se uma medida de uma colher de chá de água e um pouco menos de cola líquida, misturando

até chegar em uma consistência mais líquida do que pastosa. A instrução para pintura se deu após o preparo da tinta de terra:

Tente imaginar você parado no meio dessa atmosfera laranja, onde o laranja se aproxima da luz, ele fica mais transparente, veja os movimentos rápidos, em várias direções, há os lampejos de luz. Onde o laranja fica escuro, há um brilho. Sinta o calor de toda essa atividade. No movimento acontecem aberturas nessa atmosfera. Mais para baixo, perto do chão o laranja se mistura com outros tons, se concentra e se densifica. Vamos começar trazendo a luz para o papel, serão 2 ou 3 pinceladas planas de turquesa, porque o laranja é iluminado por trás. Traga os movimentos atmosféricos do laranja, em pinceladas que se movimentam como o laranja. Deixe aberturas quase verticais. Busque o equilíbrio com véus de laranja mais claros, e em outros lugares deixe que o laranja fique mais escuro. Há um equilíbrio sempre movente, que muda de lugar. Há uma concentração da cor na parte de cima de cada véu ou pincelada que você coloca. Na parte inferior do papel, traga pinceladas que preencham toda a parte inferior do papel, trazendo a terra como terra, como substância que dá chão. O laranja nunca poderia ser substancial e estático como a terra (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

As imagens da expressão artística realizada pelos participantes na cor laranja e a tinta de terra estão na FIGURA 10.

FIGURA 10 – PINTURAS NO LARANJA





FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

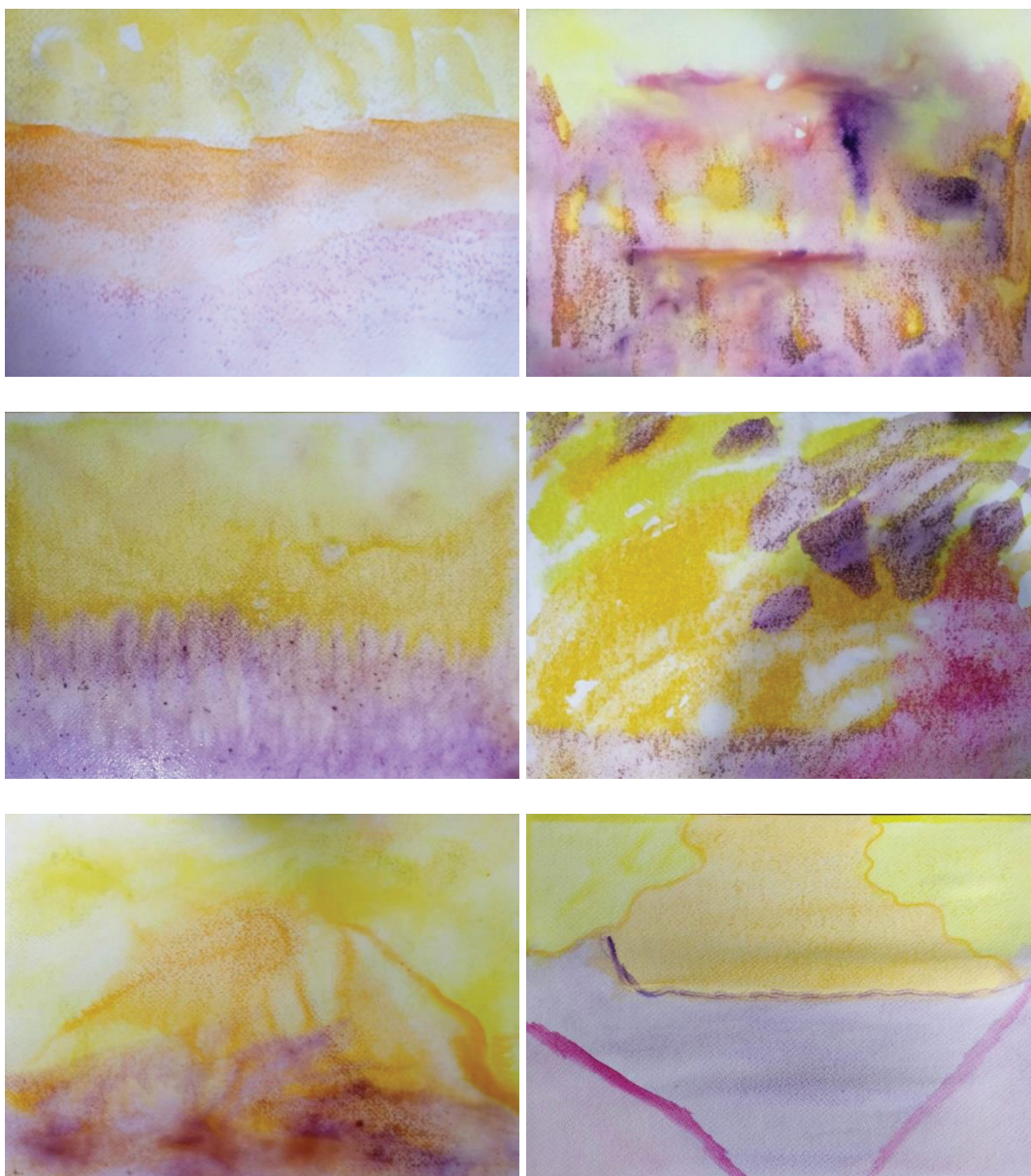
No sexto encontro experimentou-se os amarelos, e a compreensão sobre os dois amarelos, o ouro e o amarelo-esverdeado, se deu partir da apresentação de slides, cuja síntese se encontra no APÊNDICE 7, onde foi colocada a relação do amarelo com o sol, com o elemento ar. As propriedades dos amarelos com os nervos, com o foco e a objetividade, que também podem levar ao ressecamento (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Na natureza buscou-se o exemplo do processo de ressecamento das folhas que vão amarelando no outono, mas também nos pássaros, nas flores do dente de leão, e outros. A pintura sucedeu-se com a instrução:

Pintamos primeiro o amarelo esverdeado, em véus pequenos, com uma linha dura no topo que lhes dá uma forma mais definida. Os véus amarelos esverdeados estão dançando na luz, como que brilhando no alto do papel. Cada véu de amarelo esverdeado lança uma sombra para o espaço e esta sombra é o amarelo ouro. De um lado uma borda dura, e do outro uma borda mais suave. Lembrem o amarelo ouro é muito consciente de sua direção, ele entra e vai abrindo o caminho, atravessando o papel como uma faca, feixes de luz em diagonais. Lembrem o excesso de amarelo desgasta e cansa. Então vamos trazer para a base do papel o violeta. As pinceladas com a cor violeta são planas. O importante é encontrar um equilíbrio, quem sentir que

ainda não encontrou o equilíbrio do amarelo com o violeta, pode experimentar trazer um pouco de magenta se levantando no canto inferior direito. Tente visualizar como que um triângulo. Os amarelos (luz no topo), o violeta claro (ar) e o magenta (calor) (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

Segue, na FIGURA 11, as imagens criadas das expressões com os amarelos.

FIGURA 11 – PINTURAS NOS AMARELOS



FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

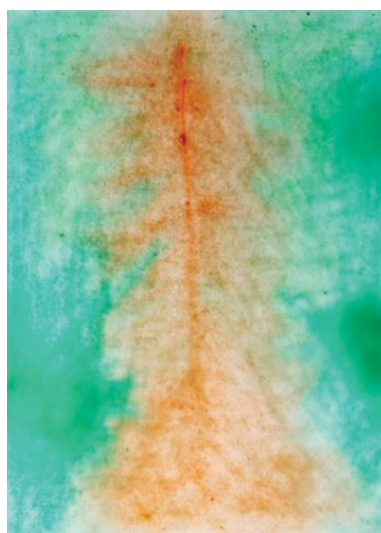
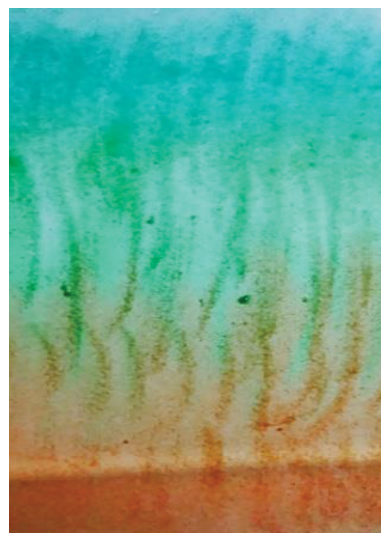
No sétimo encontro chegamos no meio do caminho entre luz e escuridão no movimento das cores, segundo Collot d'Herbois (2000). Então fez-se relevante fazer uma retrospectiva das cores na frente da luz, do magenta até os amarelos. Os participantes foram convidados a falar sobre as qualidades das cores que eles se

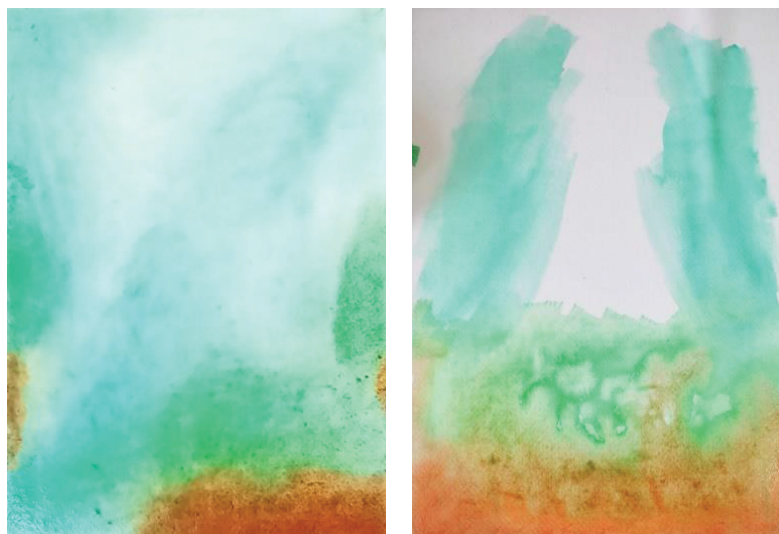
recordavam. Somente depois apresentou-se as qualidades e propriedades do verde veridian, a partir dos slides do APÊNDICE 7. O verde veridian não é o verde que está na grama, o verde-natureza, é um verde muito claro e transparente que está na luz. É a cor que não se move na relação entre luz e escuridão, ela se move junto e dentro da luz. Então ao entrar dentro da luz, encontra-se uma objetividade e um equilíbrio (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Na natureza encontrou-se exemplos em pedras preciosas de transparência, nos véus de cachoeiras, em lagoas claras e serenas. A experimentação com o verde veridian, realizou-se pela instrução:

Vamos para a pintura, e hoje em especial vou falar para vocês sobre a posição do papel. Gostaria de convidar vocês a colocar o papel na posição vertical, porque o papel é um limite e cria um contexto diferente pela posição dele. A posição vertical favorece para vocês se sentirem mais em pé, alinhados e concentrados, entrando na qualidade de estar mais conscientes, que é da natureza do verde veridian. Vamos começar com o verde veridian, vamos fechar os olhos e entrando na natureza clara, porque ele está muito perto da fonte de luz. Abra os olhos, olhe para o seu papel e veja a fonte de luz vindo lá do topo do papel. Vamos trazer o verde veridian como se ele estivesse entrando e caindo para dentro do seu papel lá do topo. Traga pinceladas retas como a própria luz. Ele não pode escurecer, pode diminuir conforme se move para longe da fonte de luz. A ênfase está na luz. O verde veridian deve mostrar o movimento da luz: no meio está um pouco mais claro, em direção aos lados se torna ligeiramente mais escuro e se espalha para fora conforme cresce. Deixe um espaço em branco que seja a própria luz. Pinceladas de cima para baixo. Não tem uma linha dura que separe de modo nítido onde começa e termina o verde, deixando uma gradação que dissolve, se preciso, use mais água no pincel. Vamos entrar agora em um outro tom de verde. Vamos fazer uma mistura do verde veridian com um pouco de amarelo limão. Com esta cor vamos do meio do papel para baixo vamos trazer muito suavemente tons de verde, pode trazer mais de um tom, escurecendo e clareando. Este verde-natureza se integrará com o verde veridian passando de um para outro muito suavemente. O que quero dizer é que não se fará linhas visíveis de separação entre uma cor e outra. Traga pinceladas como do amarelo limão, movimentos que expandem e irradiam. E por último, na parte inferior do papel traga a cor laranja, e deixe que ele cubra um pouco parte do verde natureza, escurecendo-o. Isso fará com que o laranja esteja a frente de tudo e os verdes vão mais para o fundo. (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

As imagens criadas pelos participantes para a expressão com a cor verde veridian estão na FIGURA 12.

FIGURA 12 – PINTURAS NO VERDE VERIDIAN





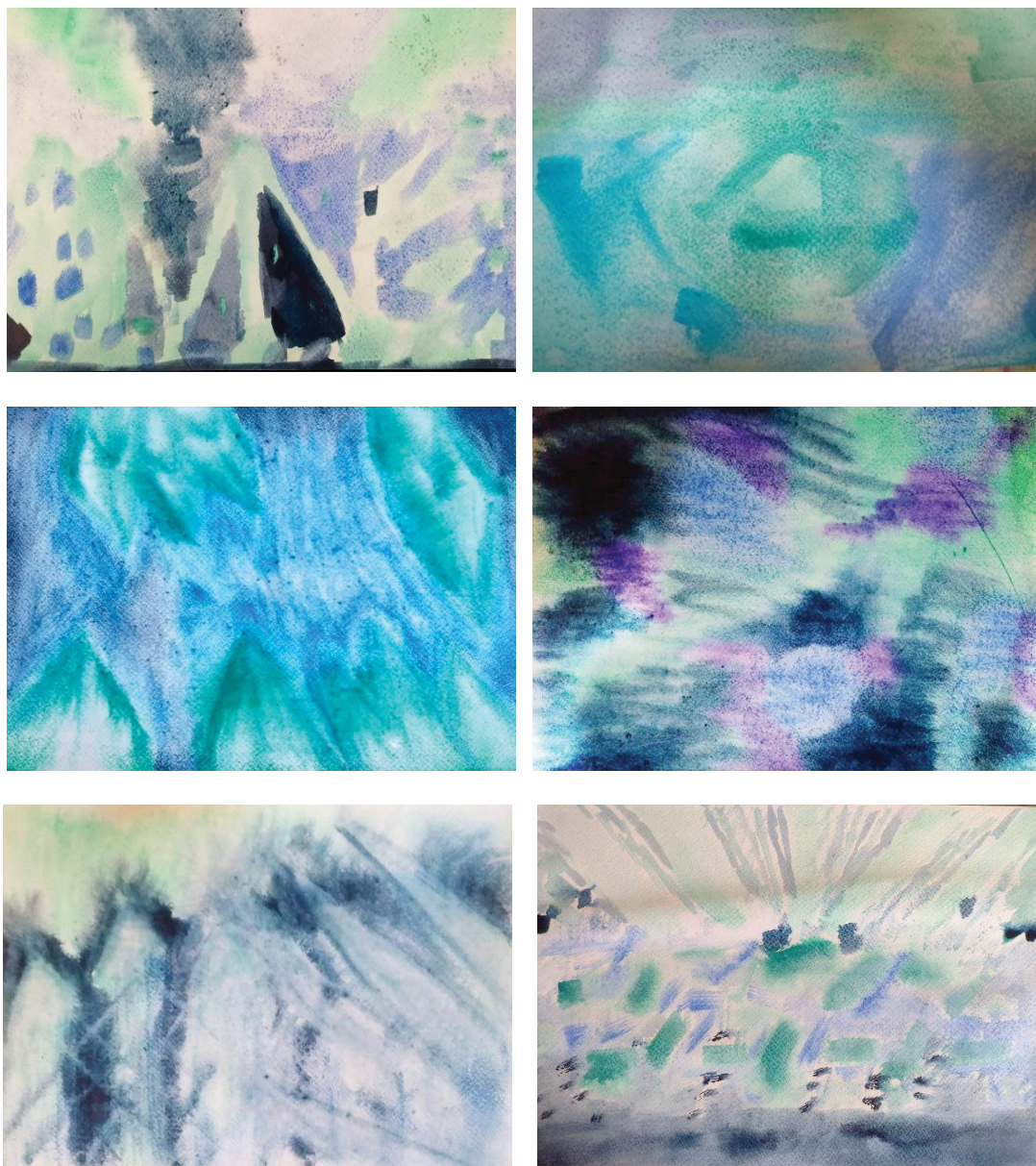
FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

No oitavo encontro, a cor turquesa foi apresentada nas suas qualidades de ser uma cor fria e cristalina, que traz clareza e objetividade, tem a propriedade de dar forma de modo mais linear (COLLOT D'HERBOIS, 2000). No APÊNDICE 7 encontra-se uma síntese das imagens usadas para aproximar os participantes da cor turquesa. Na natureza a cor foi encontrada nas geleiras, cristais, lagos; na cultura foi apresentada a arte dos ícones e dos mosaicos, na arte bizantina. Para expressar-se e experimentar a cor turquesa foi solicitado aos participantes que trouxessem, se possível para a oficina, uma pedra no formato de cristal, e foi colocada a seguinte instrução de pintura:

Vamos começar observando o cristal. O movimento para frente e para trás, para os lados, gire, e vá observando o jogo de luz e de escuridão. Há uma dança, onde a luz muda de lugar, e a escuridão também, mas sempre obedecendo as leis geométricas. É isso que acontece com o turquesa. Com estas qualidades vamos para o papel. Vamos começar com o verde veridian, com uma camada bem clara, enquanto luz entrando pelo topo do papel. Logo já vamos para o turquesa, com pinceladas que traga a estrutura geométrica, deixando de um lado da pincelada mais marcada e desenhada. As partes onde o turquesa está mais escuro ele reflete a escuridão ao seu redor. Há partes onde o turquesa está mais claro, justamente como os cristais. O fundo pode ter pinceladas planas e escuras de índigo. Continuamos os movimentos do turquesa, na cor cobalto, só que com bordas um pouco mais suaves. (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

As imagens criadas pelos participantes para a expressão com a cor turquesa estão na FIGURA 13.

FIGURA 13 – PINTURAS NO TURQUESA



FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

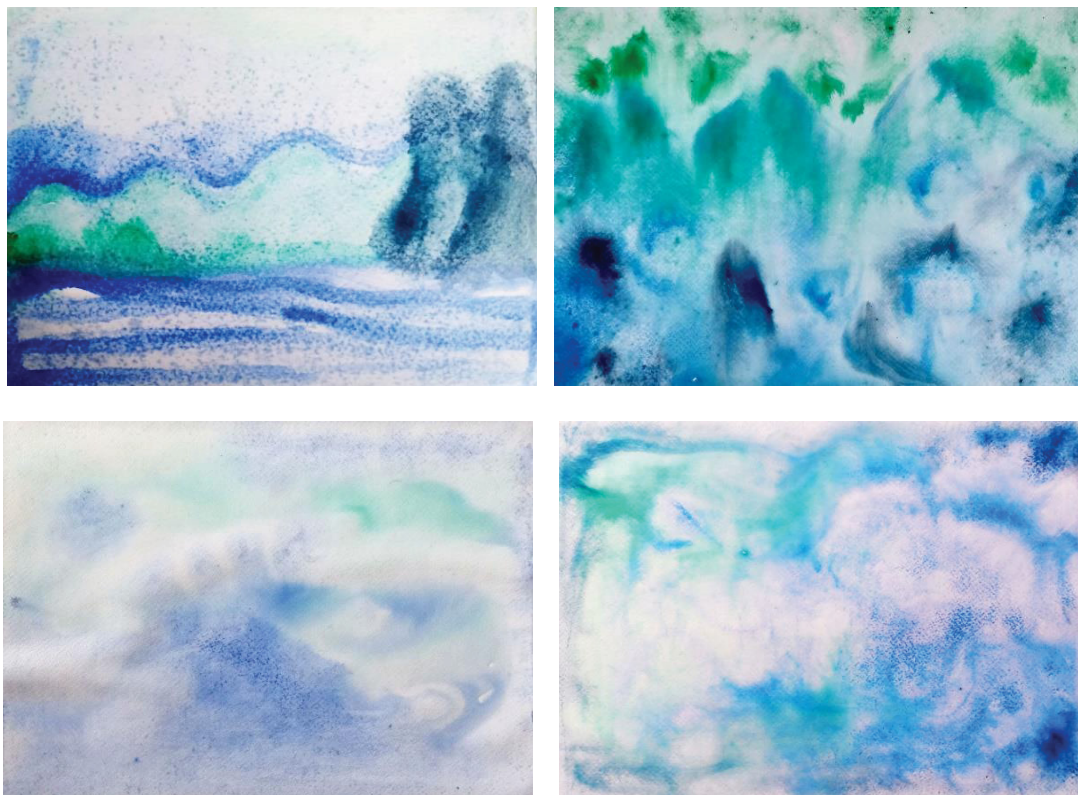
No nono encontro, a cor trabalhada foi o azul cobalto, o qual tem um calor maior do que na cor turquesa. Ao observar o azul cobalto na imensidão do céu, ou mesmo nas montanhas quando as olhamos a longa distância no horizonte, é possível identificar como esta cor convida a expandir o olhar. Na pintura, o gesto pode ser arredondado, o que cria um espaço interno, formas ocas, mas também cria um limite, um contorno nas extremidades, segundo o método terapêutico-artístico onde há um equilíbrio entre luz e escuridão (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Nos *slides* elegeram-se imagens que trouxessem estas qualidades e propriedades do azul cobalto aos

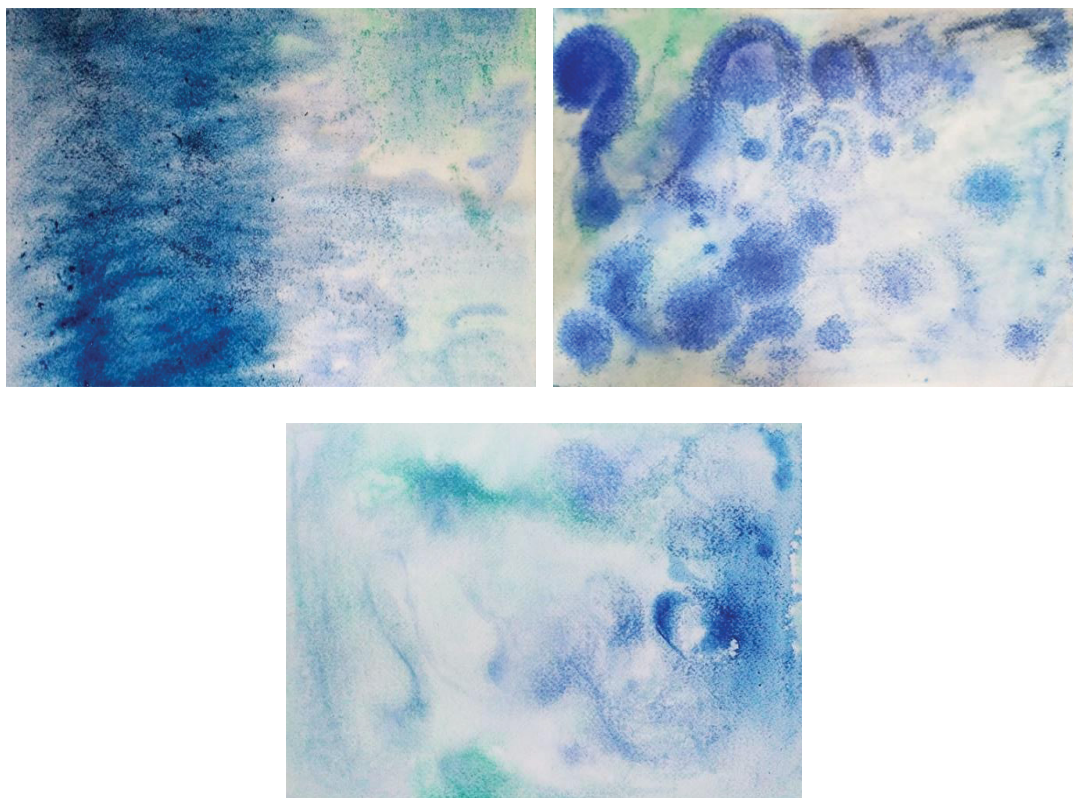
participantes, a síntese de tais imagens encontram-se no APÊNDICE 7. Para a pintura ofereceu-se a seguinte instrução:

Vamos deixar a luz cair sobre o topo do papel: traremos primeiro o verde verdian, logo depois o turquesa. Atrás dessa luz existe todo um mundo de azul cobalto, com movimentos côncavos e suaves. Em direção ao topo do papel o azul cobalto é mais claro e enquanto desce gradativamente, escurece, e pode chegar até o azul índigo. Não deixe as sombras mais escuras nos cantos inferiores do papel. Deixe que cada canto tenha um tom ligeiramente diferente de cor. Onde o azul for mais claro, é mais ativo em seu movimento, quanto mais escuro, mas plano o seu movimento. O azul cobalto abraça por todos os lados, então cuide para que não haja uma divisão que crie dois lados. Se sentir necessidade de voltar no turquesa pinte-o no movimento côncavo do azul cobalto. Olhe para a pintura e entre na sensação de que o que você vê no papel, é apenas uma parte de um movimento de cor que continua por milhas de distância. (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

Na FIGURA 14 apresentam-se as imagens produzidas pelos participantes na experimentação com a cor azul cobalto.

FIGURA 14 – PINTURAS NO AZUL COBALTO





FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

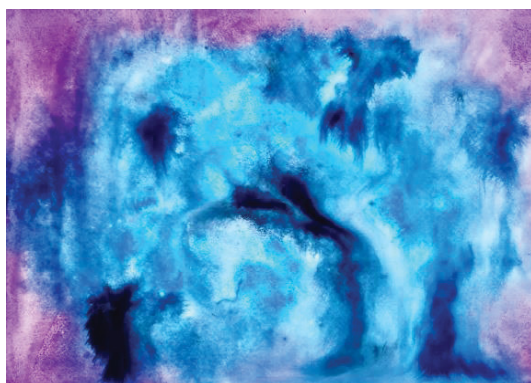
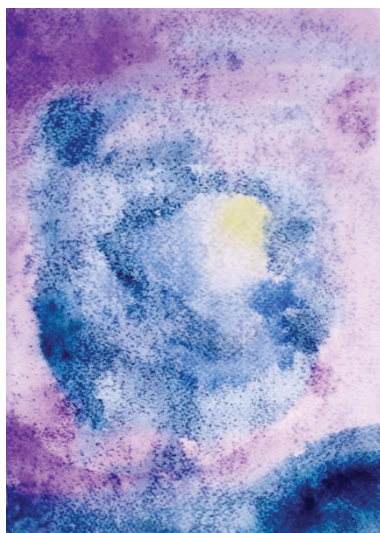
No décimo encontro continuou-se o caminho dos azuis, chegando-se na cor índigo. Segundo Collot d'Herbois (2000) o azul índigo contém em si uma escuridão maior que os azuis anteriores, e consequentemente carrega mais calor. Por não ter muita luz pode ser comparado com as regiões mais profundas do oceano. Também possui uma qualidade de estabilidade, de pouco movimento, o que pode ser visto e representado pela lava do vulcão no processo de endurecimento ou como metáfora nos ossos. A compreensão de tais imagens se deu a partir da apresentação de *slides*, cuja síntese se encontra no APÊNDICE 7. Na pintura, o pintar mais escuro com o índigo ao longo das bordas, reafirmaria o processo de formação óssea, ao pintar mais escuro na parte inferior do papel, dá mais base para o calor e para a formação de um receptáculo convidando para o movimento de aprofundar-se (COLLOT D'HERBOIS, 2000). A pintura sucedeu-se com a instrução:

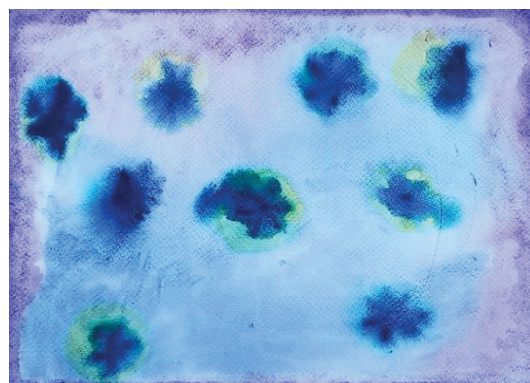
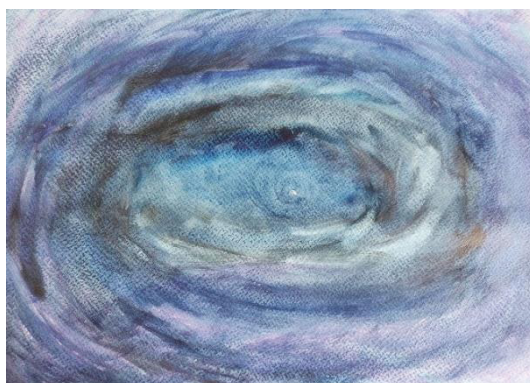
Feche os olhos e se imagine em um ambiente de azuis, observe bem o azul cobalto, o espaço que ele cria quando vai para as extremidades, com este espaço cada vez mais interno vai caminhando para o índigo, reconheça o ambiente ficando a meia-luz. É seguro. Atrás de você está a luz e no seu papel você está olhando para a escuridão. Tentando alcançar a profundidade e o receptáculo lá do fundo. Abra os olhos e vamos para o papel! Começaremos com o violeta, traga demãos escuras do violeta, na direção dos quatro ventos, norte, ao longo do topo do papel, sul, da borda inferior,

leste e oeste, pintamos de ambos os lados. Sem bordas duras. No centro há um espaço em branco. Vamos para o índigo, traremos ele na parte central do papel, com movimentos suaves. Ele se move na frente e por cima do violeta. Vá cobrindo o papel com o índigo, deixando mais escuro e mais claro, em diferentes lugares do papel. Conforme trabalha com o índigo, você está entrando cada vez mais fundo na escuridão. Não deixe espaços em branco. Nas partes claras você pode transitar para o azul cobalto. Olhe para a sua pintura, nas partes mais escuras e veja se você vê um reflexo de alguma outra cor ali. Se vier intuitivamente escolha uma ou duas cores e coloque por cima da parte mais escura do índigo. (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

As imagens criadas pelos participantes com a experimentação com a cor índigo estão apresentadas na FIGURA 15.

FIGURA 15 – PINTURAS NO ÍNDIGO





FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

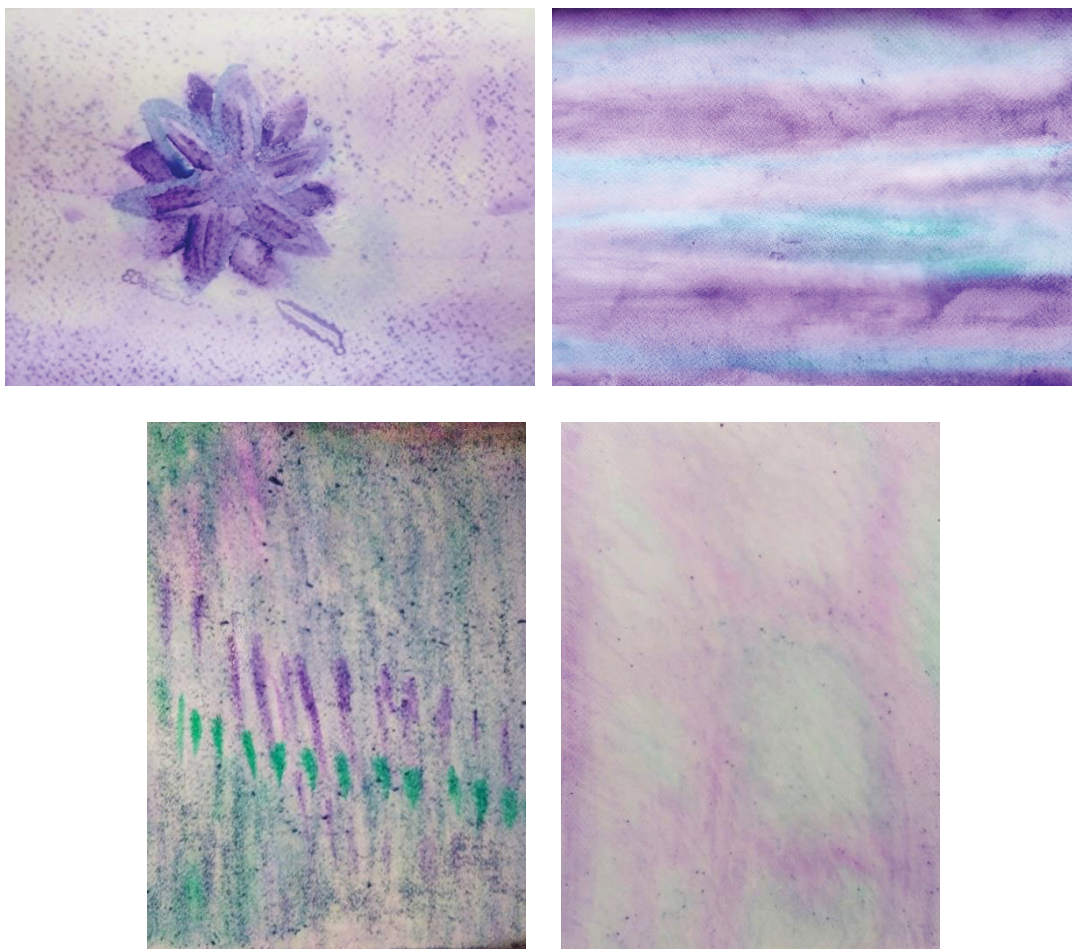
No décimo primeiro encontro, a cor violeta, representou o final do percurso sobre as cores, cuja luz está atrás, cada cor foi representando um nível de consciência, depois da escuridão do índigo, chega-se no violeta, com qualidades de transparência, profundidade e amplitude. É uma forma diferenciada de pensar, que pode ser comparada ao estado meditativo. Há diferenças entre o violeta mais escuro e o mais claro, maior senso de responsabilidade e seriedade no escuro, maior leveza e relaxamento no claro (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Na natureza há esta mesma diferença entre as flores noturnas que crescem e pendem, como a dama da noite ou a fúcsia, já a flor da lavanda de um violeta mais claro eleva-se e o seu cheiro traz um relaxamento. Para aproximar os participantes das qualidades e propriedades trazidas

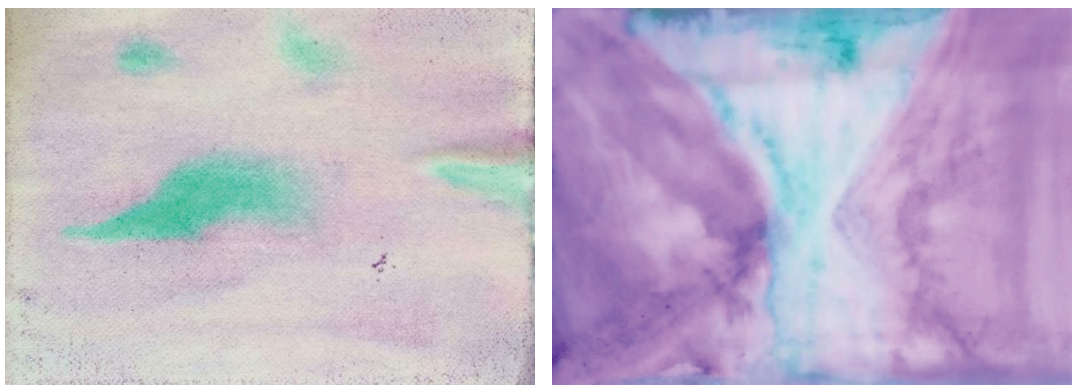
por Collot d'Herbois, foram apresentados slides, cuja síntese encontra-se no APÊNDICE 7. Para a instrução da pintura colocou-se a seguinte orientação:

Para adentrar à esfera do violeta feche os olhos e entre em um ambiente silencioso, onde você possa ouvir apenas o som do silêncio, há pouco movimento, e com esta qualidade você irá para o papel, trazendo o violeta de forma quieta, sem muitos movimentos de graduação da cor. Você tentará encontrar um tom de violeta e ficar nele. Vamos fazer um primeiro véu de violeta sobre todo o papel, de modo completamente plano, vai deixando o violeta entrar no papel de cima para baixo, aprofundando em direção à terra. No segundo véu, podemos deixar uma e outra abertura, longas e ligeiramente inclinadas. Através destas aberturas você olha para a escuridão. A escuridão será mais clara que o violeta. Há um brilho de verde verdian no lado de dentro destas aberturas. (informação verbal adaptada de COLLOT D'HERBOIS, 2000).

As imagens que os participantes criaram na experimentação com a cor violeta estão apresentadas na FIGURA 16.

FIGURA 16 – PINTURAS NO VIOLETA



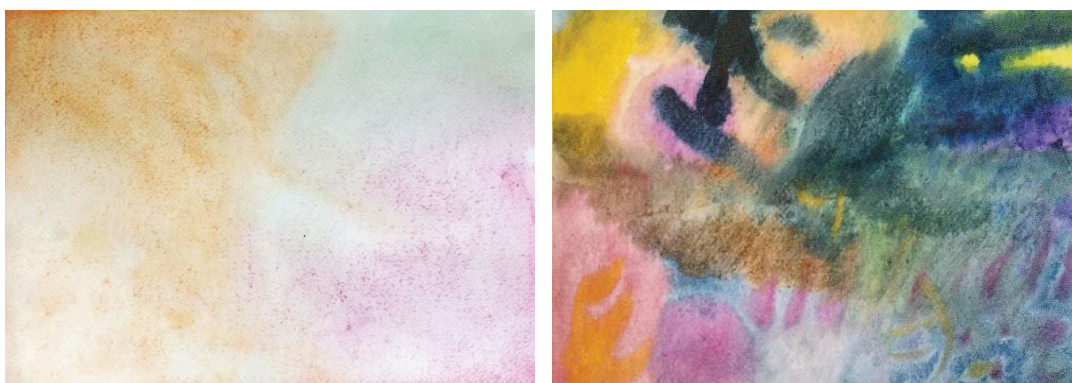


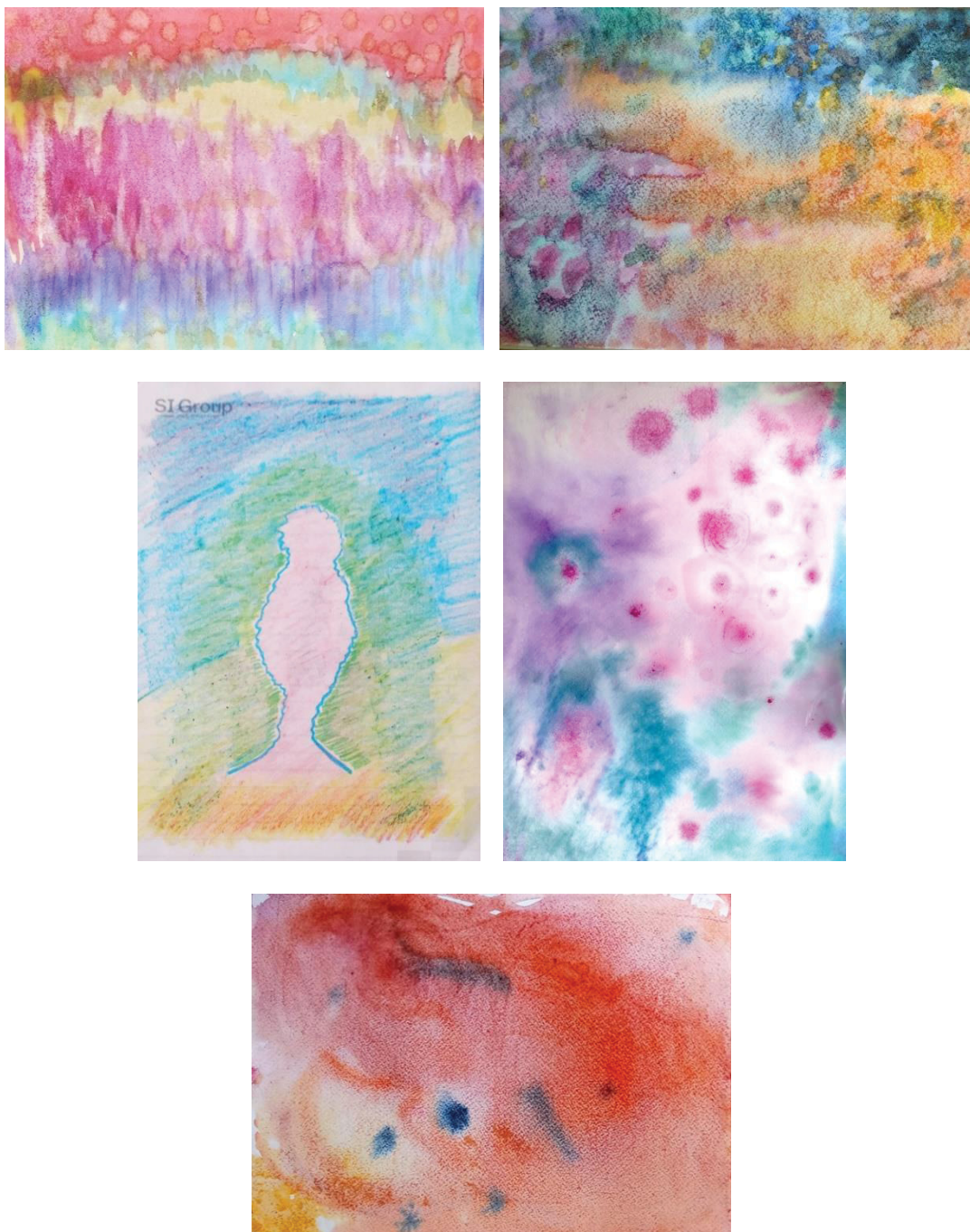
FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

No décimo segundo encontro os participantes foram convidados a rever todo o caminho percorrido com as cores, para isso, em cada imagem produzida eles foram orientados a contemplar, vagarosamente. Esta contemplação consistiu em percorrer com o olhar cada pintura, detendo-se nas partes que lhe chamavam, posteriormente afastando de si a imagem, olhando-a com maior ou menor distância. Eles também foram convidados a observar a pintura em diferentes posições, girando-a no sentido horário e contemplando cada uma das quatro posições. Posterior à etapa de contemplação, eles foram instigados a nomear suas imagens de modo automático, sem muita elaboração ou seleção mental. Após a nomeação, eles foram convidados a encadear as imagens e nomes de modo a integrar as partes em um todo. Visualizar de onde partiram, o que encontraram no caminho e assim ir para a pintura livre final.

As imagens produzidas pelos participantes na pintura livre final estão na FIGURA 17.

FIGURA 17 – PINTURAS LIVRES FINAIS





FONTE: os participantes da pesquisa (2021)

A experimentação com as cores foi um momento de maior introspecção, o participante realizava a pintura em seu próprio ambiente e ao finalizá-la fora convidado a registrar as suas percepções.

4.4 REGISTRO DE PERCEPÇÕES

Os participantes foram convidados a registrar as suas percepções sobre a experimentação com a cor. Logo após a conclusão da sua expressão artística com a pintura, era enviado um *link* do *googleforms* para acessarem e responderem individualmente. Houve participantes que, mesmo presentes na oficina, não realizaram pontualmente esta etapa.

Os resultados das percepções foram coletados do segundo ao décimo primeiro encontro, por serem os encontros da oficina onde foi experienciada a pintura com uma cor específica; no décimo segundo encontro quando se realizou a pintura livre final não foram coletados dados por meio deste instrumento.

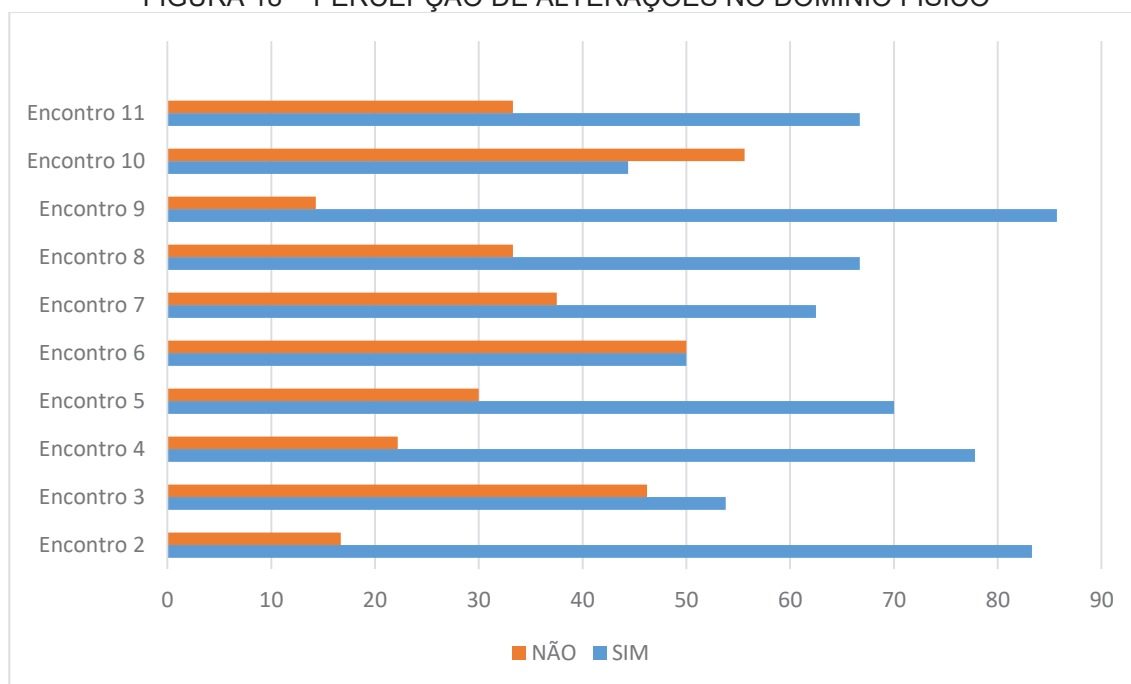
Os dados foram organizados e descritos seguindo uma categorização por meio do procedimento fechado, pré-estabelecidos dos quatro domínios da qualidade de vida (físico, psicológico, relacionamento social e meio ambiente) e de aspectos da vitalidade relacionados à teoria das cores de Collot d'Herbois, e outras categorizações advindas dos dados emergentes, que se colocaram no procedimento aberto relacionados à aspectos da individualidade.

4.4.1 Domínio físico

O domínio físico foi investigado a partir da seguinte pergunta: Durante as atividades da oficina ocorreram alterações com o seu corpo fisicamente (percepções fisiológicas, internas e/ou externas)? Se sim, quais?

Os dados do primeiro questionamento geraram respostas fechadas de sim e não, que se encontram na FIGURA 18. Como é possível identificar na FIGURA 18, na maior parte dos encontros os participantes presentes reconheceram alterações no seu corpo fisicamente. Somente no décimo encontro é que a maior parte dos participantes (55,6%) não identificaram mudanças físicas ou fisiológicas. E, no sexto encontro, ficou dividido entre 50% reconhecer, e os outros 50% não.

FIGURA 18 – PERCEPÇÃO DE ALTERAÇÕES NO DOMÍNIO FÍSICO



FONTE: Os autores (2022)

No QUADRO 11 encontram-se as respostas dadas para a identificação de quais mudanças físicas reconheceram.

QUADRO 11 – ASPECTOS RELACIONADOS AO DOMÍNIO FÍSICO (continua)

	Segundo encontro
P1	“Confusão”
P3	“O amarelo [na pintura livre], me deu um sentimento de exposição, abertura. Vulnerabilidade.”
P4	“Vontade de sair correndo, por não me ver no passado. Depois uma sensação de solidão”
P5	“Fiquei mais calma e relaxada. Passou o frio rs.”
P6	“Fiquei mais tranquila”
P7	“Parei de prestar atenção nos sons e acontecimentos externos do ambiente”
P8	“Foco”
P10	“ Sentimento de solidão”
P11	“Dor de cabeça, mas acredito que seja pelo choro.”
P13	“Eu fiquei agitada então me mexia muito, mas quando pintava ficava mais parada”
	Terceiro encontro
P6	“Me sentindo mais ansiosa”
P8	“Olhos mais abertos”
P9	“Estava de ressaca, enjoado e com a cabeça pesada... quando pinte, passou”
P10	“Me deu um certo ânimo pra desenvolver a atividade, me senti com uma força de realizar metas, objetivos e grandes sonhos”
P11	“Me deu sono, pois me deixou relaxada”
	Quarto encontro
P1	“Despertar”
P3	“Senti um leve calor, lembrei do verão.”
P4	“Um calor muito forte em meu rosto”
P7	“Sensação de que o ambiente ficou mais quente e agradável”
P8	“Mais concentração”
P9	“Enjoo”
P12	“Senti algumas dores abdominais e um pouco de angustia.”

QUADRO 11 – ASPECTOS RELACIONADOS AO DOMÍNIO FÍSICO (conclusão)

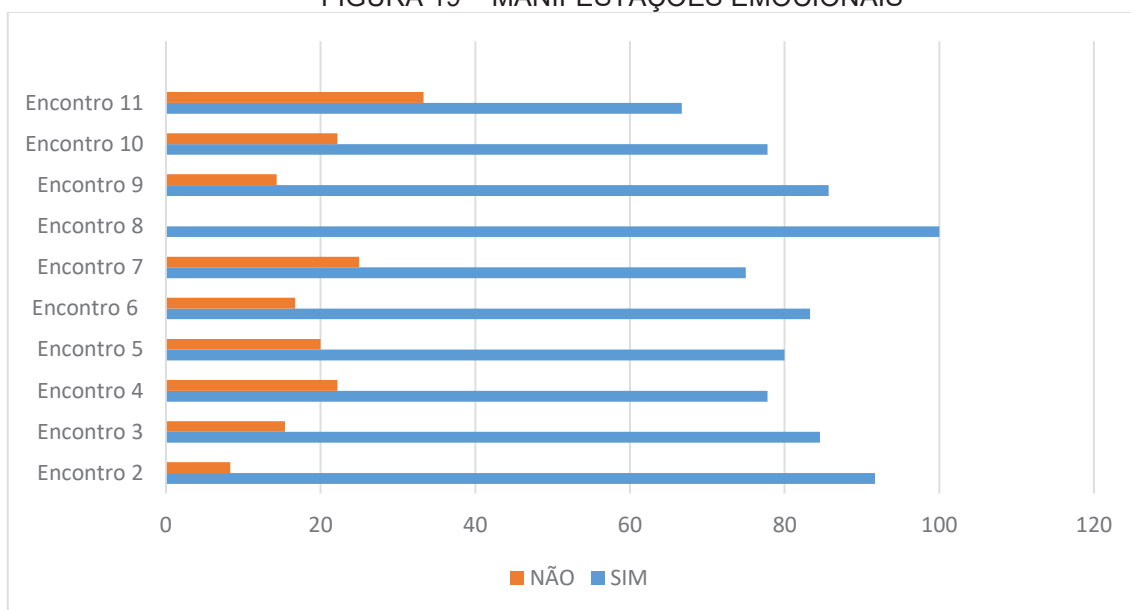
	Quinto encontro
P1	“Percepção de reflexão interna”
P3	“Senti um calorzinho”
P4	“Um forte calor”
P5	“Deixei de sentir frio, me senti mais calma.”
P6	“Me senti mais calma, mais leve”
P9	“Relaxamento”
P13	“Estava chorando e com raiva e tentei descontrair no desenho”
	Sexto encontro
P1	“Me despertou”
P4	“Uma forte dor na cabeça, o rosto quente”
P9	“Movimentação de energia na região do peitoral e abdominal. Vontade de realizar algo físico.”
	Sétimo encontro
P4	“Sono”
P5	“Estava com enjoo e azia e passou”
P6	“Senti meu corpo bastante relaxado, como se eu estivesse derretendo”
P8	“Respiração menos ofegante e mais concentração”
P9	“Sensação de leve formigamento no peito, movimentação de energia na região”
	Oitavo encontro
P1	“O sono passou”
P4	“Desanimado, um olhar frio”
P5	“Observei uma melhora na azia e um alívio do calor”
P9	“Movimentação de energia abdominal”
	Nono encontro
P2	“Relaxamento e sono”
P3	“Empolgação”
P4	“Dores pelo corpo e sono”
P6	“Me senti relaxada e com muito sono”
P7	“Me senti relaxada fisicamente e o ambiente ao redor parecia acolhedor”
P11	“Dor de cabeça”
	Décimo encontro
P1	“Transmitiu paciência”
P4	“Desconforto no olho, frio”
P9	“Excitação”
P11	“Dor de cabeça e sono”
	Décimo primeiro encontro
P1	“A beleza da vida”
P3	“Leveza”
P6	“Me senti mais calma e mais segura”
P11	“Dor de cabeça”

FONTE: Os autores (2022)

4.4.2 Domínio psicológico

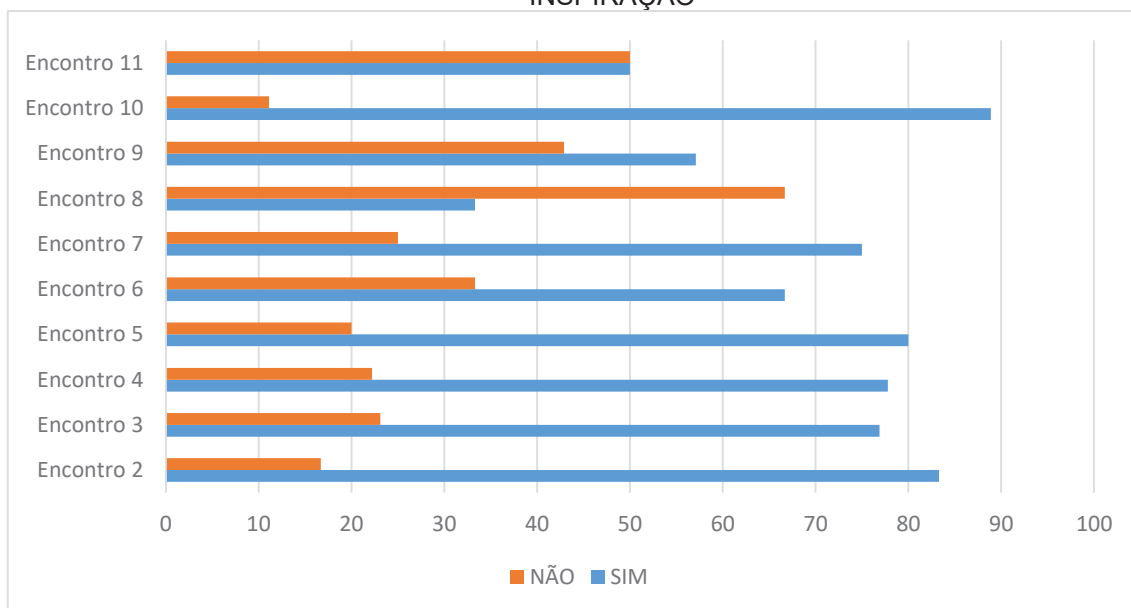
O domínio psicológico foi investigado a partir de algumas perguntas presentes na ficha de registro. Uma das perguntas foi: ocorreram manifestações emocionais com você? Os dados desta questão encontram-se na FIGURA 19.

FIGURA 19 – MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS



FONTE: Os autores (2022)

Em 100% dos encontros, os participantes identificaram reações e modificações no seu campo emocional. Outros aspectos do domínio psicológico foram investigados a partir da seguinte pergunta: ocorreu alguma lembrança, pensamento, *insight* ou inspiração? Os dados deste questionamento encontram-se na FIGURA 20.

FIGURA 20 – OCORRÊNCIA DE LEMBRANÇA, PENSAMENTO, *INSIGHT* OU INSPIRAÇÃO

FONTE: Os autores (2022)

No QUADRO 12, encontram-se os dados trazidos pelos participantes para descrever quais aspectos identificaram que emergiram referente ao domínio psicológico, quando responderam que sim, nas perguntas tabuladas na FIGURA 19. Segundo Fleck *et al.* (2000), além dos sentimentos, aspectos do âmbito cognitivo como o pensar, a memória, o aprender, a auto-estima, as crenças, também são contemplados pelo domínio psicológico.

QUADRO 12 – ASPECTOS RELACIONADOS AO DOMÍNIO PSICOLÓGICO (continua)

	Segundo encontro
P1	“Incerteza”
P2	“Primeiro fiquei feliz com as cores se espalhando e depois as tintas tiveram uma interação mudando o meu planejado e eu fiquei levemente frustrada com o fato do resultado não ser determinado/não depender de mim. Acredito que faz parte do projeto, então como não há uma cobrança por resultado, por perfeição, eu relaxei e aproveitei o momento e as fotografias tiradas antes da tinta e a água saírem do controle.”; “Na atividade com magenta, ao projetar a fluidez das nuvens no papel, eu tentei (e falhei porque a tinta faz o que ela quer) fazer o castelo no alto das nuvens como na história do João e o Pé de Feijão.”
P3	“O magenta me deu sentimento de conforto maior”; “Inquietude”
P4	“Vontade de chorar, vontade de volta para casa de minha família.”; “saudade da família, imagina o que fazer da vida”
P5	“Me senti um pouco irritada no começo por não estar ficando do jeito que queria. Depois comecei a gostar e melhorar as formas.”; “Lembrei do movimento suave da caravela no oceano. Lembrei de quando encontrei uma caravela na praia deserta da ilha de Superagui. Boas lembranças.”
P6	“Me senti mais calma, mas ao mesmo tempo frustrada porque meu desenho não ficava como imaginava”; “Sim, em algum momento meu desenho me lembrou as formas de bactéria e protozoários, que são bem diferentes”
P7	“Me senti mais “leve” e calma, não me incomodei com a falta de controle.”; “Lembrei de algumas vezes que estive em alguma montanha e vi essas colorações ao nascer do sol, também pensei que essa leveza poderia ser aplicada em outros aspectos da minha vida.”
P8	“Conectividade e lugar seguro”
P10	“Uma angústia”; “Lembrança de relacionamentos”
P11	“No começo quando estava pintando com o amarelo estava mais feliz e com menos frio.”; “Não sei o motivo mais o magenta me lembrou das vezes que caminhava para o sítio da minha avó. Eram momentos preciosos.”
P12	“Sensação de cuidado e autocuidado”
P13	“Ansiedade, insegurança, raiva”; “A senhora falou árvore e lembrei de planta”
	Terceiro encontro
P1	“Alegria”
P2	“Saudades, serenidade e aconchego. Pois essa cor me remete a uma pessoa que me traz essas sensações.” Lembranças de uma roseira vermelha chamada Carmen, que uma pessoa que eu amava muito e que se foi, cultivava no quintal. Mantenho por meses meu cabelo vermelho devido a ela. Toda vez que eu retoco ele fica carmim e vai desbotando para o coral com o tempo.”
P3	“Conforto”; “Relembrei momentos mais dolorosos, que eu esqueci que vivi.”
P5	“Me senti um pouco triste, mas me distrai e depois me senti melhor”; “Lembrei da base familiar e de apoio.”
P6	“Me sentindo mais ansiosa e desconfortável”
P7	“Me lembrei de um livro que possui essa cor na capa”
P8	“Um pouco mais de agitação”; “Fluidez nos pensamentos e aceitação sobre o movimento”
P9	“Leveza, tranquilidade”; “inspirado a pintar no dia a dia para além da oficina”
P10	“Esperança no futuro”; “Esperança e lembrança de alguns episódios da infância”

QUADRO 12 – ASPECTOS RELACIONADOS AO DOMÍNIO PSICOLÓGICO (continuação)

P11	“Apesar do sono que me deu, me senti mais alegre com a mistura das cores no papel”; “Apesar de estar em um momento muito introspectivo, e com aversão para me relacionar com grupos, vi no desenho que as cores quando se misturam formam novas cores. E senti que preciso me envolver mais com as pessoas ao meu redor”
P12	“A percepção da minha, ainda imatura, habilidade de pintar com a mão direita, sendo canhoto.”
P13	“Tristeza esperança”; “Automutilação e esperança”
Quarto encontro	
P1	“Alegria”; “Pássaros”
P3	“Maior animo”; “saudade do verão”
P4	“Vontade de sorrir do nada”; “Lembranças de espirais”
P5	“Me remeteu a pinheiros com folhas vermelhas no outono em um dia bem ensolarado”
P6	“Ao me imaginar na atmosfera de vermelhão, senti necessidade de me manter em alerta, como se fosse perigoso. ”
P7	“Senti uma leveza boa, o encontro do amarelo com o vermelho pareceu divertido e alegre”; “Lembrei de alguns momentos de brincadeiras da minha infância”
P8	“Pensar que não é a luz que vem até nós, mas sim a nossa própria energia emanando e atraindo ela”
P9	“Angustia”
P12	“Angustia e busca por luz e/ou solução.”; “Pensando bastante na minha graduação, e na minha situação financeira. ”
Quinto encontro	
P1	“Ânimo”; “Terra, sítio, natureza”
P3	“Vi o nascer do sol hoje na praia e lá tinha um laranja muito leve e clarinho refletido no mar, seguido de um turquesa mais leve ainda e com o encontro só vinha essa imagem, aí me lembrei de uma obra do Paul Klee. ”
P4	“Lembranças dos meus 15 a”; “De fazer planos futuros”
P5	“Me senti imensamente bem e feliz, calma e otimista.”; “Lembrança do contato com a terra como trabalho com compostagem e agroecologia, lembranças do topo das montanhas e pôr do sol.”
P6	“Desenhei como se eu estivesse flutuando junto com o desenho”
P7	“Calma e tranquilidade”; “Lembrei de algumas vezes que pratiquei escalada e as rochas tinham um pouco desses tons e o próprio calor também parece ser passado através do laranja”
P9	“Serenidade”; “pensamentos fraternais”
P11	“Sentimento de euforia”; “Essa semana um conhecido suicidou-se, e ele trabalhava em uma lanchonete em que o uniforme era laranja. Fiquei lembrando de como ele transparecia uma alegria que era iluminada pelo laranja da camisa”
P12	“Fiquei bastante reflexivo com o que aconteceu na semana. ”
P13	“Fui me acalmando”
Sexto encontro	
P1	“Lembrança da infância”; “Lembrança dos dentes de leão”
P3	“Não gostei de trabalhar com o amarelo. Tive a sensação estranha de exposição, sem conseguir me proteger, percebi que escondi ele na pintura também. ”
P4	“Tristeza, com sensação de fome”; “Não consigo visualizar muito o amarelo muita tristeza”
P6	“Me senti mais nostálgica, mais reflexiva talvez”
P9	“Confusão”
Sétimo encontro	
P1	“Ânimo”; “sítio do meu avô”
P4	“Com o coração apertado, como se faltasse algo”; “Renovação”
P6	“Me senti satisfeito, senti que estava certo que combinava”; “Senti que a cor laranja era um caminho, que precisava abrir um caminho no desenho.”
P8	“Suavidade e sensação de paz”; “Necessidade de ouvir os outros, por algum motivo o verde verdian me trouxe uma preocupação maior com a saúde mental dos que estão em minha volta”
P9	“Uma alegria confusa”; “lebrança da emoção de brincar”

QUADRO 12 – ASPECTOS RELACIONADOS AO DOMÍNIO PSICOLÓGICO (conclusão)

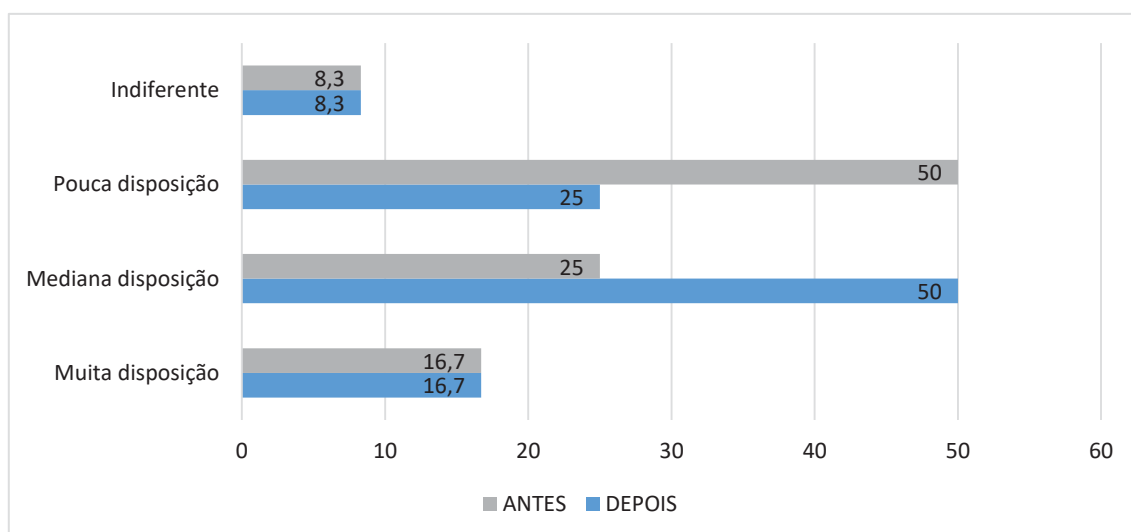
P11	“O encontro me mostrou que eu sou a minha cura, preciso me encontrar para me curar”; “Chorei muito durante a atividade pois lembrei de muitos momentos verde verdian na minha vida”
	Oitavo encontro
P1	“Reflexão”
P2	“Relaxamento, diversão, bem-estar”; “Turquesa é uma das minhas cores favoritas, quando eu era pequena, minha cor favorita era azul, quando eu cresci minha cor favorita virou o verde, o turquesa é um meio termo que agrada a minha criança, minha adolescente e a adulta que eu sou. É minha zona de conforto e introspecção”
P4	“Vontade de ficar quieta, frio pelo corpo”
P5	“Me senti nervosa no começo, senti muita vontade de fazer algo perfeito, bem definido, conforme fui fazendo e não alcançando o resultado desejado me senti insatisfeita e um sentimento de autojulgamento muito grande.”
P9	“Segurança”; “Viagens com muito sol (Chapada dos Veadeiros e Bahia)”
P12	“Não tive preocupações durante a pintura”
	Nono encontro
P2	“Foi muito relaxante ver as cores se harmonizando e espalhando redondamente pelo papel com a água. É minha paleta de cores do conforto”
P3	“Lembranças”; “Fiz um passeio recente até a Baía de Guaratiba e lá pude observar o caranguejo, que logo me remeteu a oficina.”
P4	“Lembranças da minha cidade”; “De superação”
P6	“Tranquilidade”
P7	“Me senti mais calma e talvez um pouco triste, mas parecia uma tristeza boa, como se tivesse aceitando o momento como é”; “A mistura das cores me fez lembrar do mar e senti saudades de quando ia para a praia”,
P11	“Choro”; “Minha cor preferida é o azul, sempre gostei da sensação de olhar para o céu e sentir a presença de Deus naquela imensidade azul.”
	Décimo encontro
P1	“Felicidade”
P2	“Fui transportada pra meu universo, descobri que ele é bagunçado, mas bonito”; “Meu trabalho final com as tintas ficou de fato parecendo algo galáctico”.
P3	“Lembranças de momentos e situações críticas, mas com a consciência de que elas fazem parte do passado. Conforto e Coragem.”
P4	“Lembranças de algo do passado, que não consegui identificar”; “Tristeza”
P7	“Me senti com vontade de ir pra algum lugar distante e que trouxesse esse azul no ambiente, ele me deu a sensação de que preciso fazer reflexões, quando trouxe o amarelo pareceu que uma luz chegou no papel e trouxe uma energia”.
P8	“Um pouco de tristeza”; “Polvo sendo um animal super racionalizado dada as suas características me convidou a pintar com o índigo como um convite para analisar meus desejos inconscientes”.
P9	“Empolgação, animação”; “Vontade de transformar emoções em realizações. transformação”.
P11	“Me deixou bastante pensativa sobre o que preciso enxergar dentro de mim”; “Vontade de entrar mais fundo nos meus sentimentos e emoções para me compreender melhor e ser mais boa comigo”.
P12	“Reflexões sobre amizades e quanto o ser humano pode ser humano.”
	Décimo primeiro encontro
P1	“Felicidade”; “Natureza”.
P4	“Alegria”.
P6	“Com a pintura pronta, me deu uma sensação de movimento leve, como se o desenho fosse vento”.
P7	“Vontade de me resguardar, acho que me deixou mais introvertida do que já estava”,
P11	“Melancolia”; “O violeta muito escuro me remeteu ao luto e o mais claro a tranquilidade, a mistura com o verde deu um ar de riqueza”,

FONTE: Os autores (2022)

4.4.3 Domínio das relações sociais

No registro das percepções individuais, havia duas perguntas que investigavam o domínio das relações sociais. Uma, como o participante percebia sua disposição e abertura de se relacionar com o outro antes de iniciar as atividades da oficina, e outra de como tinha esta percepção ao final da experimentação com as cores. No segundo encontro houve uma percepção de mudança na disposição para se relacionar com o outro, deixando 50% do grupo com uma disposição média no final do encontro, conforme é possível visualizar na FIGURA 21.

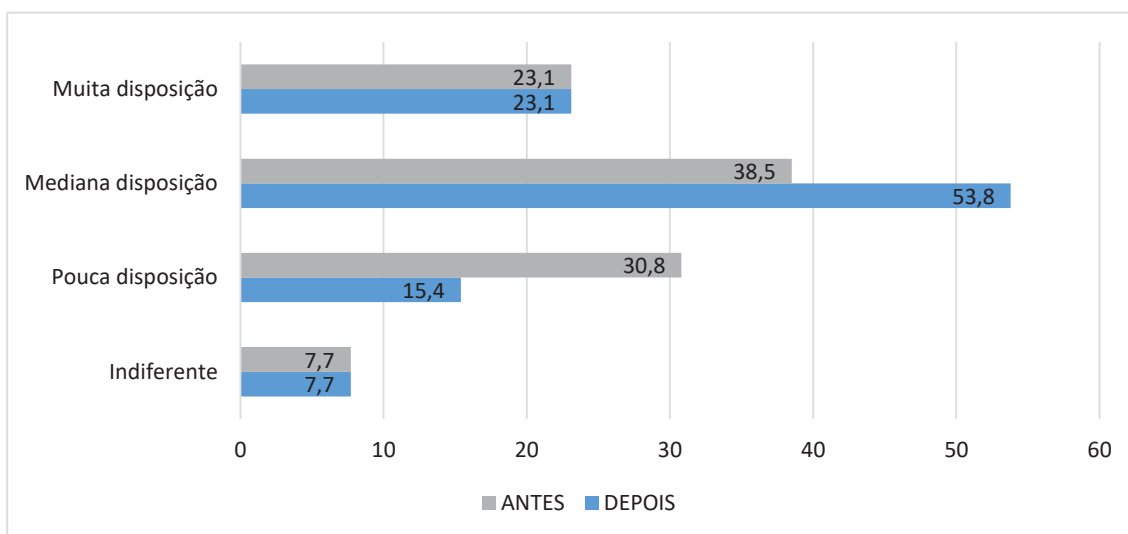
FIGURA 21 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO SEGUNDO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No terceiro encontro houve pouca alteração na disposição em se relacionar com o outro, reduzindo principalmente a pouca disposição do início das atividades, o que é possível averiguar na FIGURA 22.

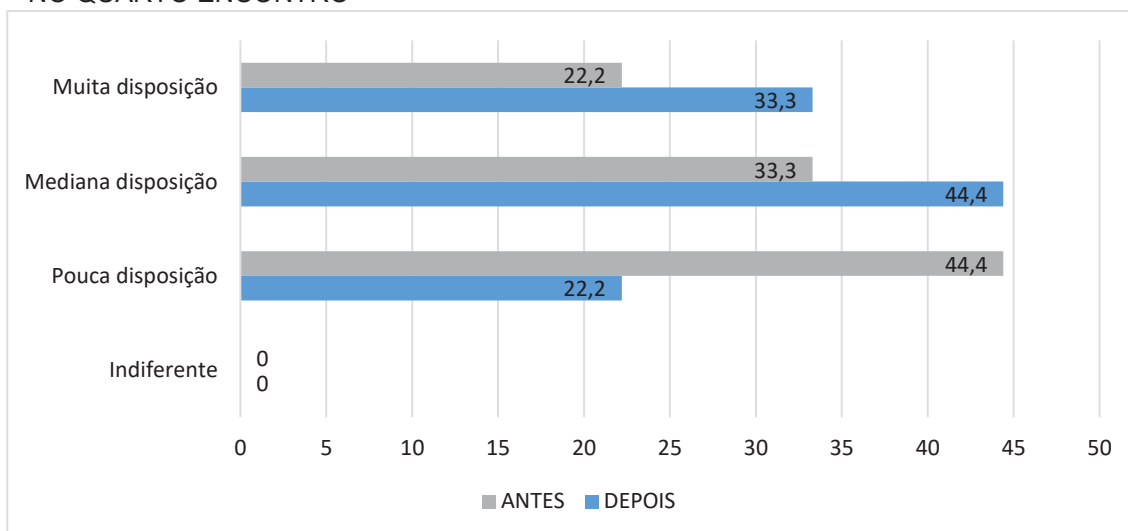
FIGURA 22 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO TERCEIRO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No quarto encontro, o grupo aumentou a disposição de relacionar com o outro, ficando as categorias de mediana e muita disposição mais elevadas, conforme os dados da FIGURA 23.

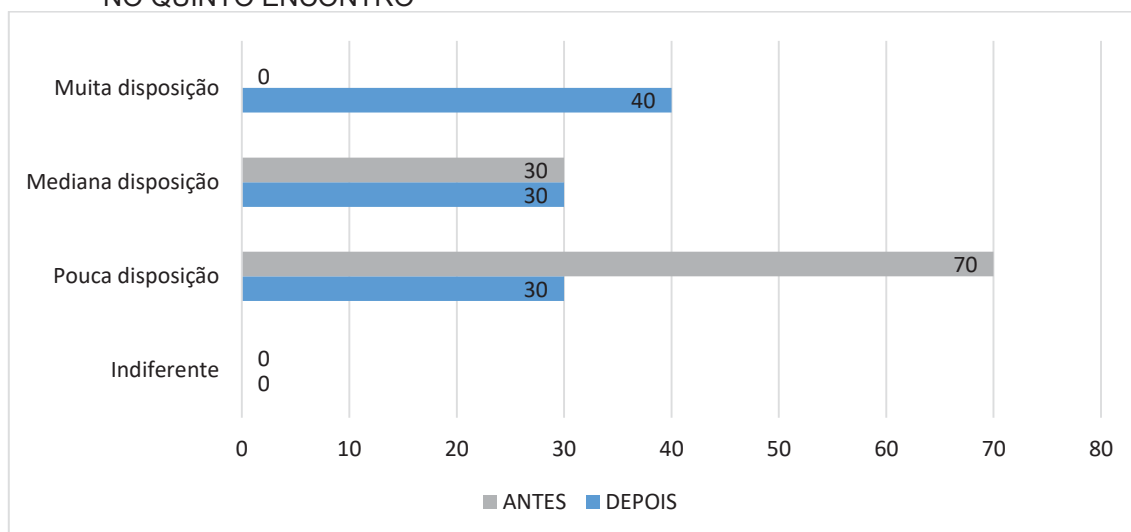
FIGURA 23 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO QUARTO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No quinto encontro a disposição de relacionar com o outro aumentou, de modo geral no grupo, conforme os dados da FIGURA 24, e a percepção de muita disposição que estava nula no início da atividade aumentou para 30%.

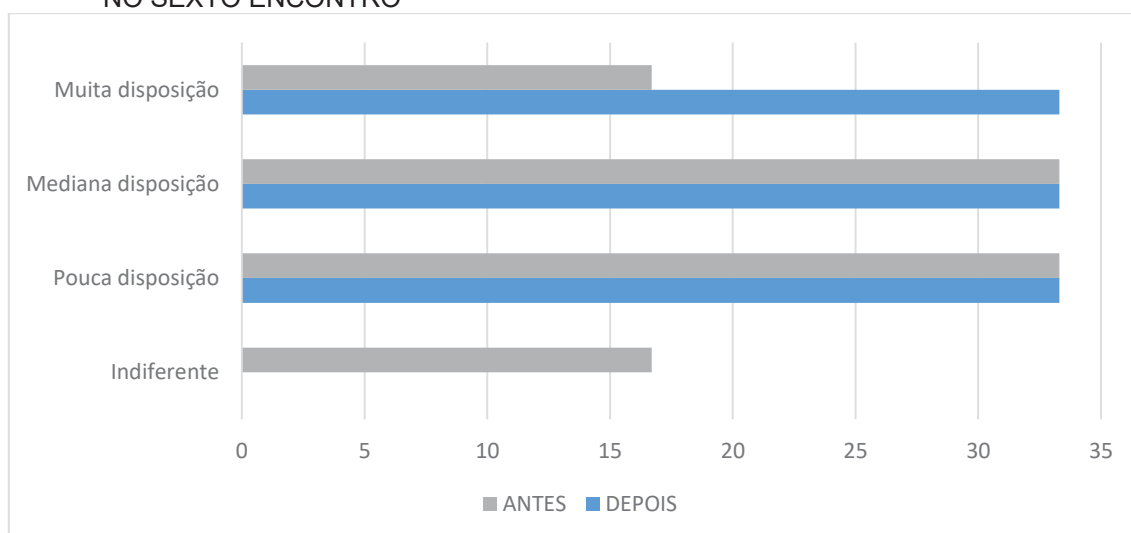
FIGURA 24 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO QUINTO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No sexto encontro não houve mudanças, a disposição do grupo manteve-se na mesma porcentagem, do início para o final da atividade, apresentando-se em 50% com pouca disposição, 16,7% com mediana disposição e 33,3% com muita disposição, como pode ser visualizado na FIGURA 25.

FIGURA 25 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO SEXTO ENCONTRO

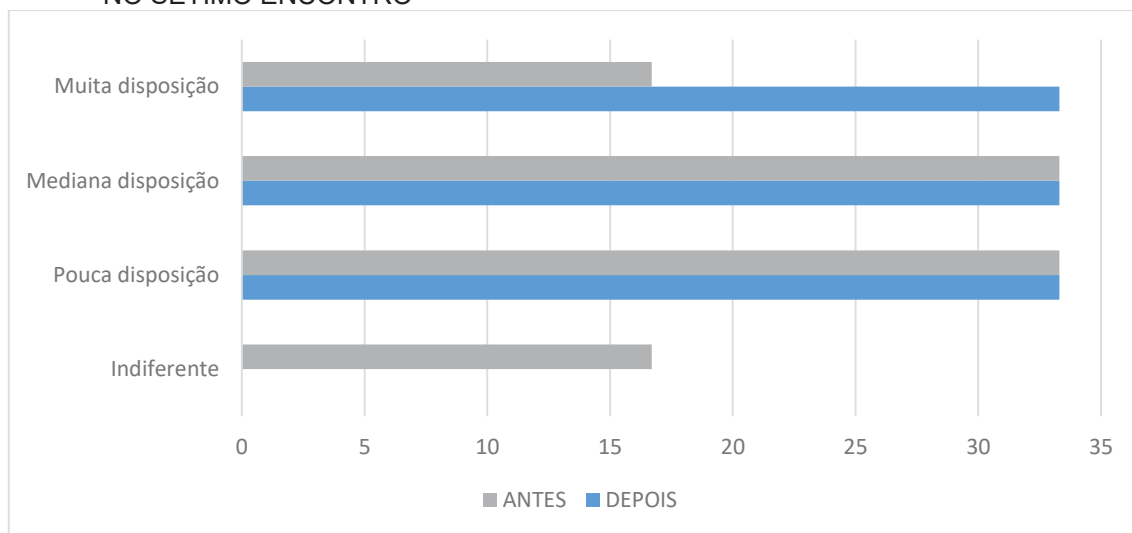


FONTE: Os autores (2022)

No sétimo encontro o índice de indiferença é nulo, a quantidade de participantes que reconheceu pouca disposição no início do encontro, reduziu, e

aumentou a quantidade de participantes que se reconheceram com muita disposição, no final do encontro, como pode ser visualizado na FIGURA 26.

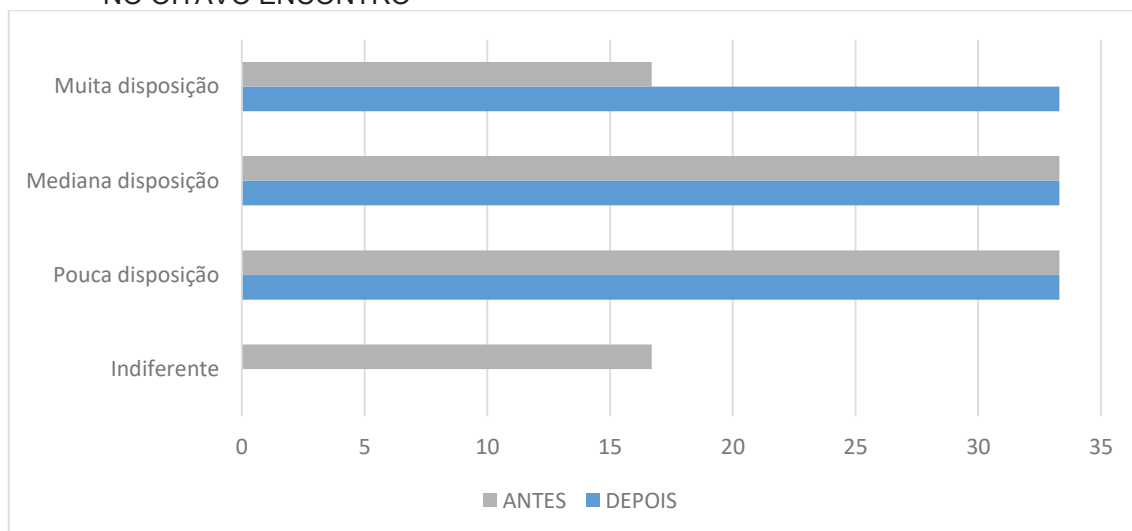
FIGURA 26 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO SÉTIMO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No oitavo encontro a percepção de muita disposição para se relacionar com o outro aumenta do início para o final do encontro, reduzindo os demais índices de menor disposição identificados no início do encontro, tais informações encontram-se na FIGURA 27.

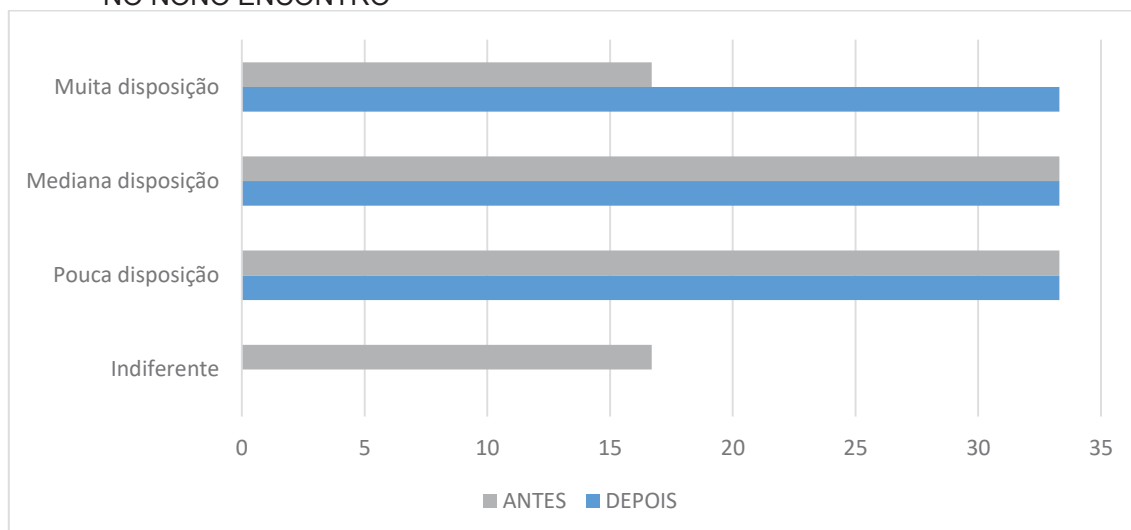
FIGURA 27 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO OITAVO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No nono encontro, apesar de nenhum participante reconhecer-se com muita disposição, pode-se identificar na FIGURA 28 que houve no grupo uma inversão de menor disposição no início do encontro, para maior disposição para o final do encontro.

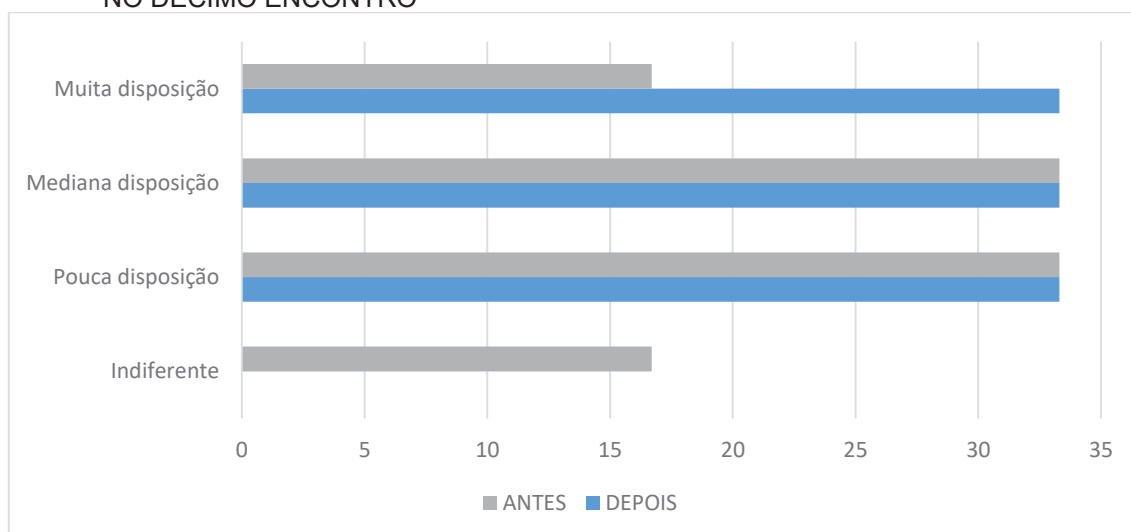
FIGURA 28 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO NONO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

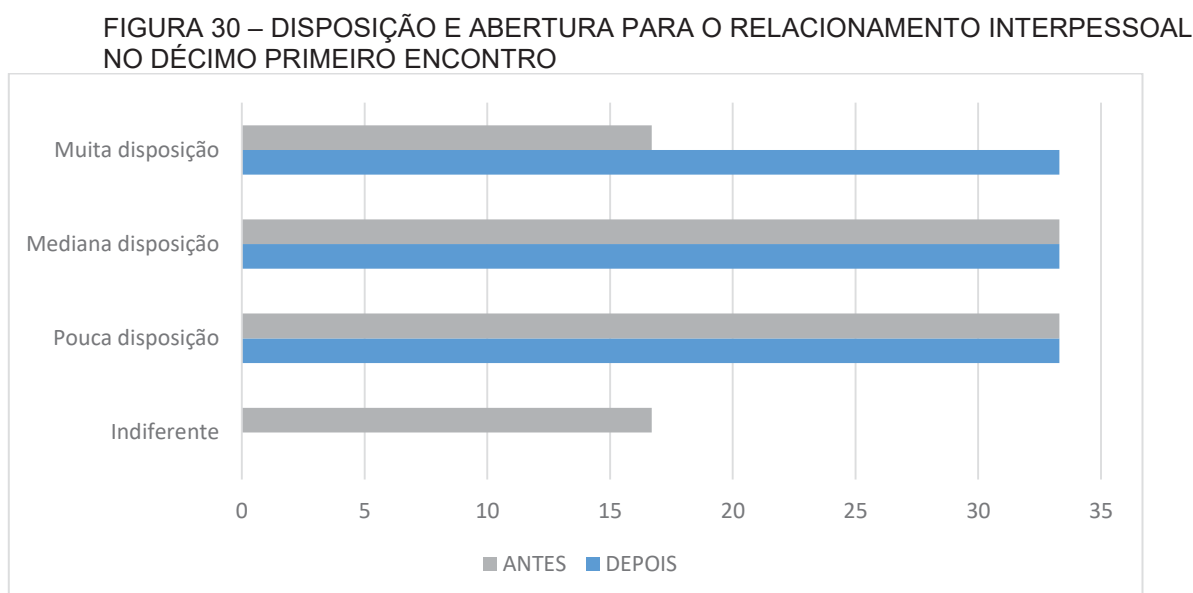
No décimo encontro, houve o reconhecimento pela maior parte dos participantes do grupo de mediana disposição no final do encontro, como pode ser averiguado na FIGURA 29.

FIGURA 29 – DISPOSIÇÃO E ABERTURA PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO DÉCIMO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No décimo primeiro encontro houve, no grupo, o reconhecimento de uma indiferença na disposição de se relacionar no início do encontro, o que se modificou para uma maior disposição no final do encontro, o que pode ser identificado na FIGURA 30.

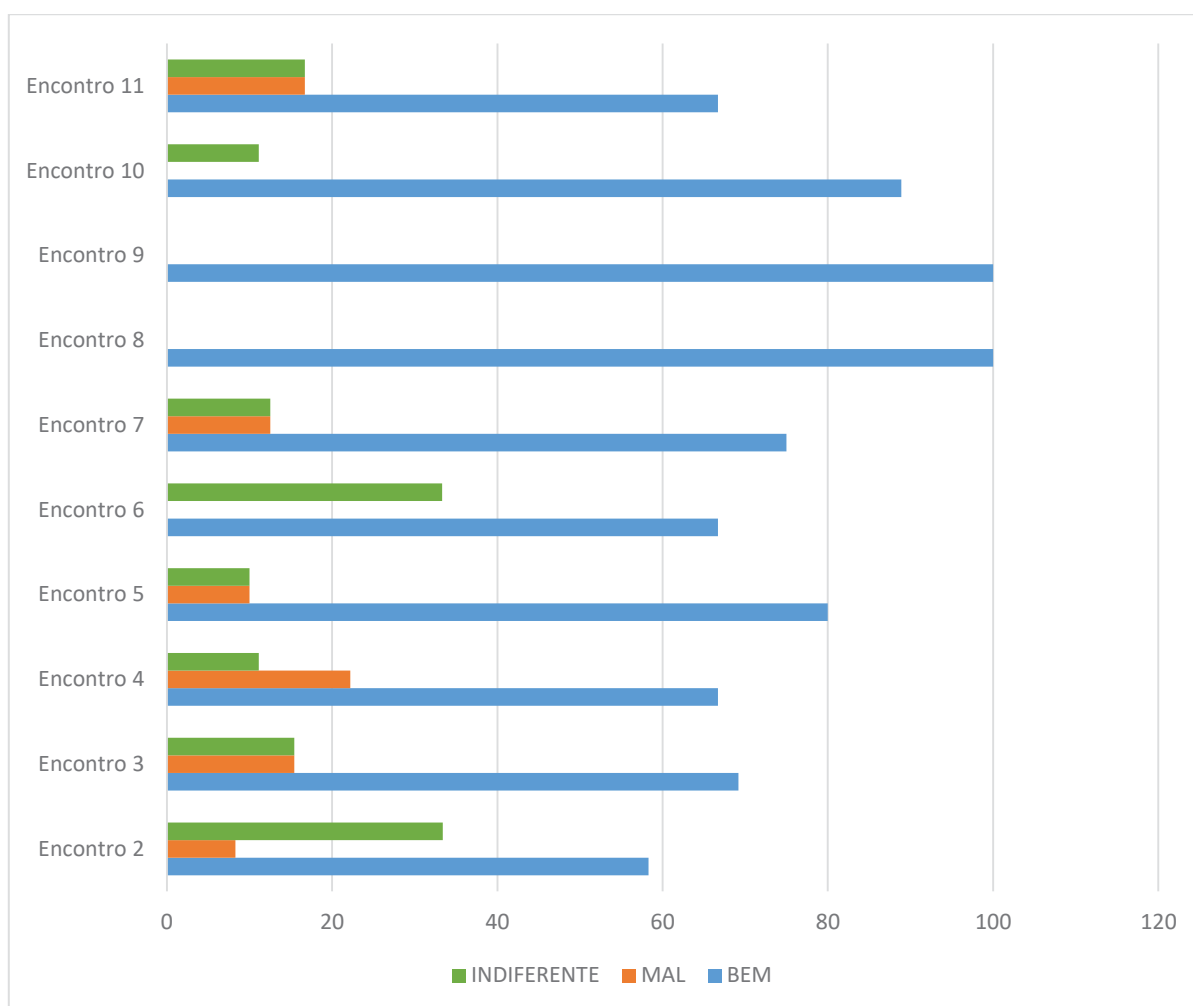


FONTE: Os autores (2022)

4.4.4 Domínio do meio ambiente

No final da ficha de registro havia uma pergunta sobre a sensação com relação ao seu entorno após a experimentação com a cor: como se sente após a experimentação com a cor, em relação ao ambiente ao seu entorno? Para além da resposta que esta pergunta pode trazer, ela já convida o participante a olhar e perceber o meio em que está inserido, de modo a buscar a resposta. Na FIGURA 31 pode-se observar que o bem-estar predominou ao longo da oficina, os índices de bem-estar são expressivamente maiores do que a indiferença ou o mal-estar, cabendo destacar que nos encontros oitavo e nono, 100% dos participantes reconheceram o estado de bem-estar, bem como no sexto e décimo encontros o índice de mal-estar foi nulo.

FIGURA 31 – SENSAÇÃO EM RELAÇÃO AO AMBIENTE



FONTE: Os autores (2022)

4.4.5 Das particularidades à individualidade

Uma pergunta da ficha de registro foi qual o tema do encontro, na percepção do participante. Neste questionamento o participante, ao nomear e intitular o encontro está trazendo o que de principal ficou para ele. Em geral o tema foi registrado em relação à cor trabalhada, o que traz a percepção da linha condutora da oficina, o caminhar pelas cores, cor a cor. Mas também houve a nomeação de aspectos bem singulares do que significou a encontro para si, trazendo na temática a sua própria apreensão. As demais nomeações trazem justamente as particularidades apreendidas que representam a individualidade dos participantes, como o título de nascimento por P7 no segundo encontro, reconexão por P9 no terceiro encontro, sentindo as cores por P3 no quarto encontro, entre outros.

Havia, também, na ficha de registro das percepções um espaço livre para registrar outras percepções e sensações, as descrições trazidas pelos participantes estão no QUADRO 13.

QUADRO 13 – PERCEPÇÕES E SENSações DA INDIVIDUALIDADE DOS PARTICIPANTES
(continua)

	Segundo encontro
P1	"Estranheza não sei"
P2	"Entender que muitas das coisas são como a aquarela e a água no papel molhado: a gente não controla os efeitos e desencadear das coisas, nem sempre "depende só de você" como as pessoas pintam (com o perdão do trocadilho) por aí. E também é bom observar, que ser diferente do que você planejou, não necessariamente é ruim. "
P3	"Tenho um bloqueio em trabalhar com cores, me senti inquieta, com dificuldade de visualizar e expressar as cores como gostaria. "
P4	"Solidão, vazio".
P5	"Gostei muito da atividade. Me senti bem e disposta. "
P6	"Aí final da pintura, depois de contemplar o desenho que senti com bastante sono. E não estava com sono antes. "
P7	"a cor me fez lembrar de momentos bons e a forma como ela se movia livremente no papel me deixou com a sensação de que eu não posso controlar tudo ao meu redor e que aceitar isso pode tornar as coisas mais simples e fáceis"
P8	"Ando desanimada para as minhas atividades diárias, depois da oficina me senti melhor para fazer o meu dia, pelo menos por hoje".
P13	"Fiquei meio chateada no desenho livre porque não sei me expressar então só fui pintando, já no segundo com magenta eu queria fazer algo e não ia aí fui me acalmando e escutando o que a senhora falava e fui buscando ideias baseado nisso".
	Terceiro encontro
P1	"Estou muito contente".
P4	"Achei que fiz uma pintura agressiva".
P5	"Após terminar a pintura a senti um pouco densa, carregada como se a luz fosse um pequeno foco. Pensei um pouco sobre as origens, raízes e base e me senti um pouco perdida. Na hora de começar o desenho não sabia como iniciar. Com o tempo pensei na minha relação com a terra/solo/natureza onde tudo é ligado e tentei ligar as linhas. No fim da atividade senti uma certa confusão e indecisão".
P6	"Me senti triste".
P11	"Gostei muito do meu trabalho, principalmente da mistura das cores. A relação entre elas pode criar novos tons. E acredito que a interação com outras pessoas cria novos "tons" na nossa personalidade. Me fez lembrar o quanto eu era resistente a fazer terapia, e hoje o quanto me faz bem. "
	Quarto encontro
P3	"Não gostei de usar o amarelo, a pintura parece que ficou mais agressiva. "
P4	"Uma sensação de gratidão. "
P5	"A experiência foi legal, alegre, me lembrou um dia ensolarado. O vermelho me remeteu a força, certeza, cuidado e amor. O amarelo surgiu como uma tranquilidade e iluminação que trouxe uma leveza e sensibilidade. "
P6	"Quando usei o vermelhão estava me sentindo incomodada de vê-lo no papel, mas assim que usei o amarelo me senti mais aliviada. sujar as mãos de vermelho também me deixou nervosa e aflita."
	Quinto encontro
P4	"Sensação de liberdade".
P5	"Me senti conectada, com uma certa certeza e calma, confiante de que tudo está bem e um futuro feliz. Me fez bem. Senti como se já conhecesse o lugar e momento que pinte. "
P6	"Gostei bastante de usar laranja, gostei dele no papel, gostei dele se misturando com o turquesa. Me senti leve, flutuante, calma, sem pressa, e ao usar a tinta de terra senti que estava voltando ao chão, como se estivesse colocando um limite no espaço. "
P9	"A terra me traz paz e equilíbrio".

QUADRO 13 – PERCEPÇÕES E SENSações DA INDIVIDUALIDADE DOS PARTICIPANTES
(conclusão)

P11	“Estou passando por um momento muito difícil, a aceitação de algumas dificuldades que o lúpus tem me trazido é uma parte difícil do processo da vida. Essa semana quebrei o pé por estar com os ossos fracos. E esses momentos da oficina tem me ajudado a ter energia nova para a semana”.
Sexto encontro	
P4	“Vontade de sair correndo.”
P5	“Muito bom pintar com o amarelo, traz alegria e positividade. O violeta contrastou muito bem na pintura.”
P6	“Eu notei que eu sinto que a cor amarelo limão é meio desconfortável de ver, parece que ela não é o suficiente pro papel, que ela desaparecia. E, me deu alívio usar o Violeta, como se ele preenchesse o vazio.”
P9	“Me senti confuso, com pouca vontade de me relacionar intelectualmente com o outro, mas grande vontade de fazer algo físico.”
Sétimo encontro	
P4	De dever a cumprir.
P6	Senti satisfação de usar o verde mais claro e quando coloquei o laranja percebi que laranja era necessário pra pintura ficar equilibrada.
P8	Obrigada pela experiência, mais uma vez!
P9	comecei a atividade bem, animado, porém tendo que dar conta de outras coisas ao mesmo tempo... me veio uma vontade de brincar, me trouxe lembranças emocionais... mas isso começou a ficar meio confuso... talvez por achar que o resultado da pintura estava ficando confuso... terminei confusamente bem.
P11	A atividade me permitiu lembrar de dois momentos um de imensa tristeza e outro de imensa alegria, e ambos estavam conectados pelo verde.
Oitavo encontro	
P1	Um dos melhores encontros me deixou completamente focada.
P4	E muito bom sair de uma frieza e encontrar o equilíbrio.
P9	Turquesa puro me deixou com a energia aguda demais, talvez muita luz... ao trabalhar com o índigo a energia se estabilizou, trouxe segurança sem dispersar a energia do turquesa. houve equilíbrio.
Nono encontro	
P1	Parece que ainda estou refletindo e não consegui chegar a uma conclusão.
P4	Tristeza e vazio.
P11	Minha cor preferida sempre foi o azul, e hoje entendi o motivo. Gosto desse aconchego que ele traz.
Décimo encontro	
P1	obrigada por tudo Fabiana ♥
P4	Parece que abriu um buraco, no peito.
P9	Senti vontade e necessidade de não parar de pincelar... tanto que demorei pra terminar... o braço ficou cansado. a energia aumentou. estou com vontade de realizar coisas. dar prosseguimento a projetos inacabados...
P11	Estou com uma leve indisposição hoje, um modo de sentimentos. Mas acredito que seria mais o físico muito cansado e sinto que preciso cuidar mais de mim e dos meus sentimentos. Me colocar como prioridade.
Décimo primeiro encontro	
P11	Eu realmente consegui sentir a tranquilidade do violeta, mas o mais escuro me lembrou o luto e a passagem do tempo. O quanto as coisas não são eternas e acabam.

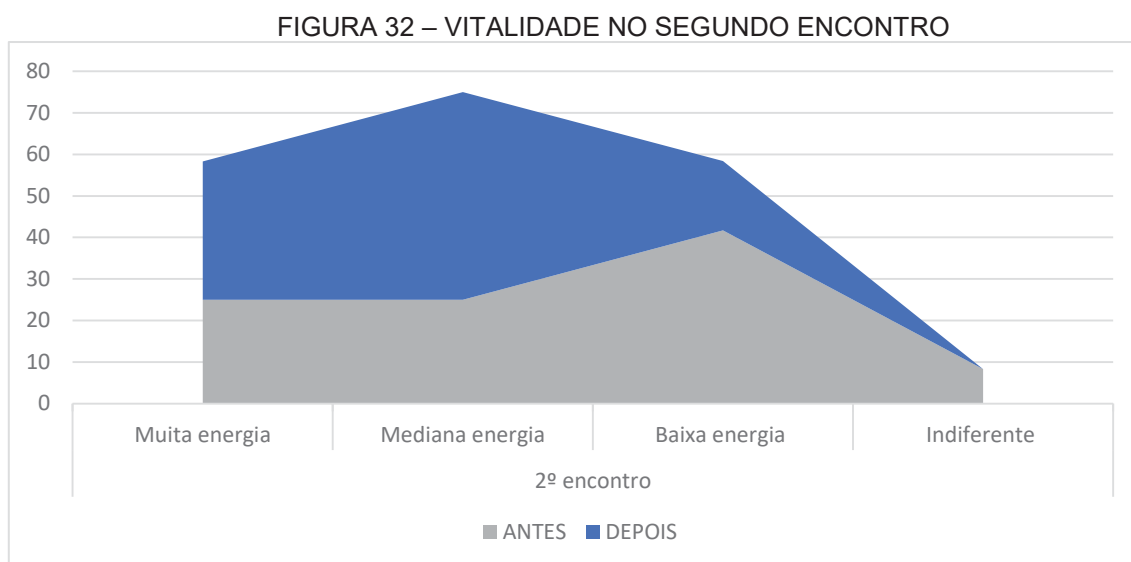
FONTE: Os autores (2022)

4.4.6 Vitalidade energética

Na ficha de registro havia duas perguntas para averiguar a percepção da vitalidade e condição energética, uma de como percebia seu ânimo e sua energia

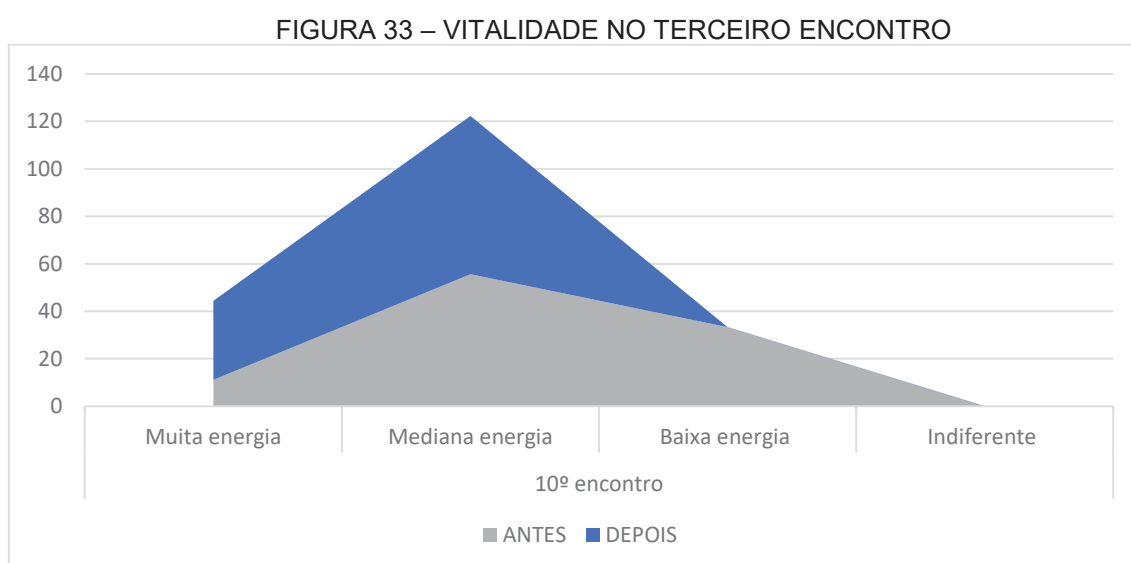
antes de iniciar as atividades da oficina, e outra de como percebia ao final da experimentação com as cores.

Quanto à vitalidade e a condição energética no segundo encontro, encontramos uma percepção do aumento da energia, conforme dados da FIGURA 32, de modo que 50% do grupo se reconheceu com uma energia mediana.



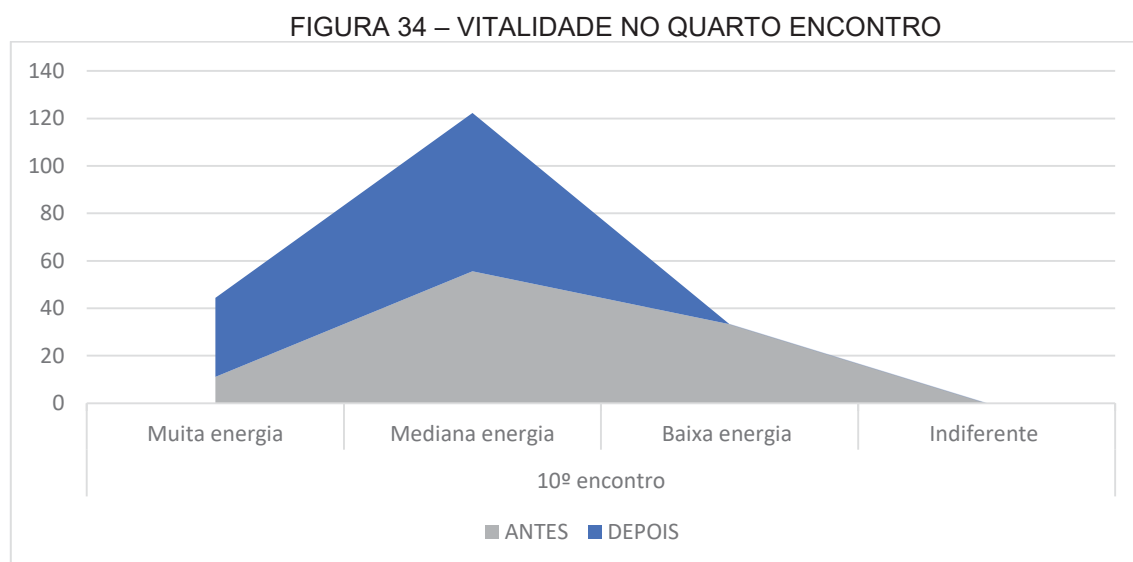
FONTE: Os autores (2022)

No terceiro encontro, todos os participantes que inicialmente se reconheceram com baixa energia ou indiferente, identificaram um aumento da energia, conforme é possível visualizar na FIGURA 33.



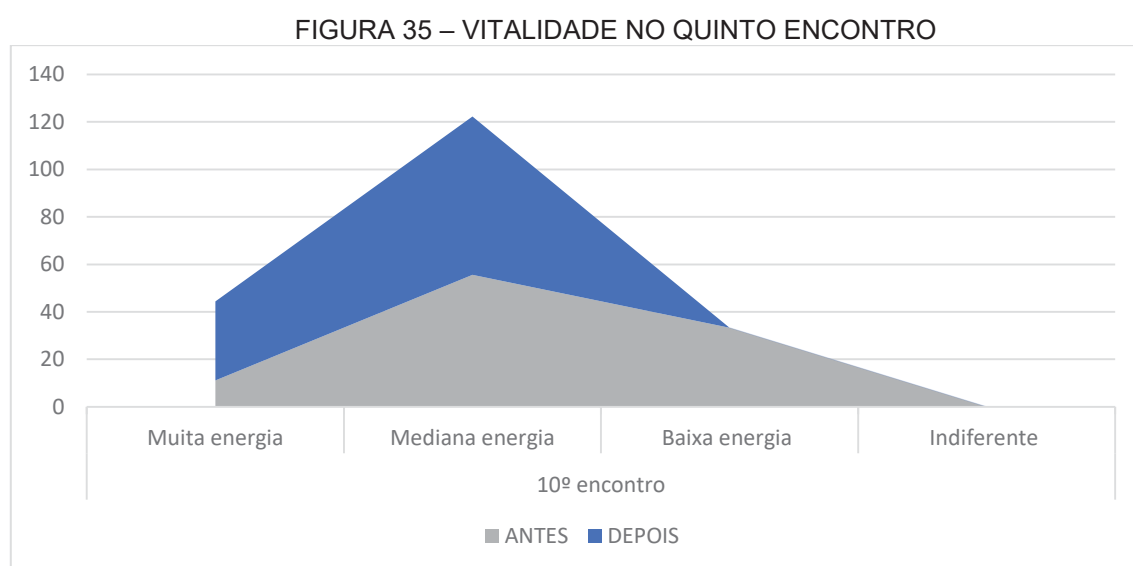
FONTE: Os autores (2022)

No quarto encontro houve um reconhecimento do aumento da condição energética do início para o final da oficina, de mediana para elevada, o que é possível visualizar na FIGURA 34.



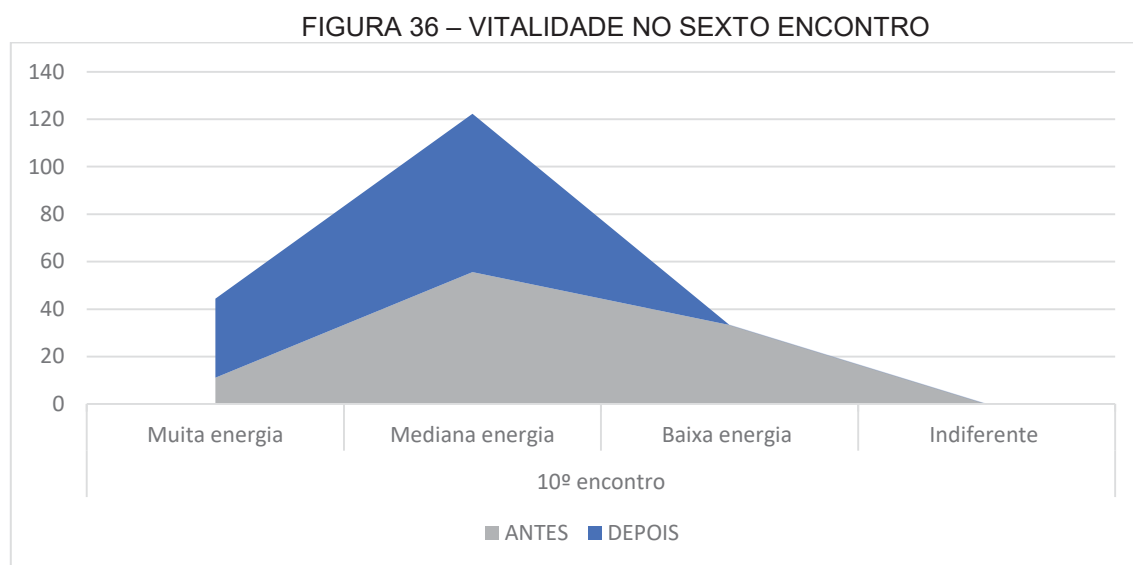
FONTE: Os autores (2022)

No quinto encontro, os participantes não se reconheceram indiferentes, de 40%, reduziu para 10% a quantidade de participantes que estava com baixa energia, além da porcentagem de muita e mediana energia crescerem, conforme na FIGURA 35.



FONTE: Os autores (2022)

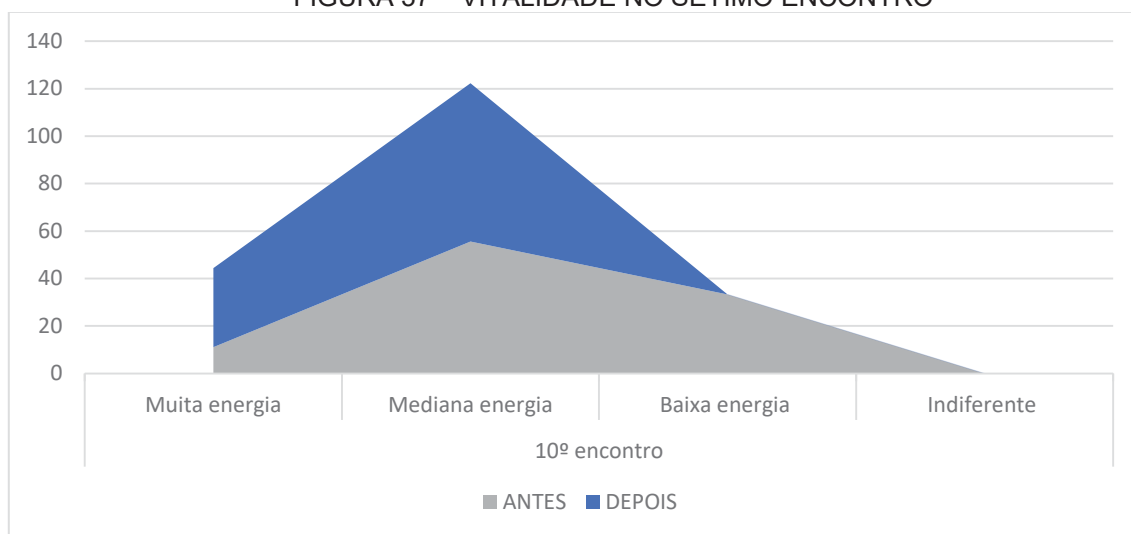
No sexto encontro houve um movimento geral no grupo de aumento na energia e ânimo, como é possível visualizar na FIGURA 36.



FONTE: Os autores (2022)

No sétimo encontro pode se averiguar na FIGURA 37, que vem se manifestando um mesmo padrão presente desde o terceiro encontro, de aumento geral no grupo do reconhecimento de mais energia do início para o final do encontro, com sutis diferenças numéricas. Este mesmo padrão se apresenta no oitavo e nono encontro, conforme FIGURAS 38 e 39, respectivamente. O padrão manifesta que a maior parte do grupo reconhece-se com mediana energia, tanto no início, quanto no final, mas que os índices de indiferença e de baixa energia reduzem, e os de muita energia aumenta um pouco, gerando maior concentração na percepção de uma energia mediana.

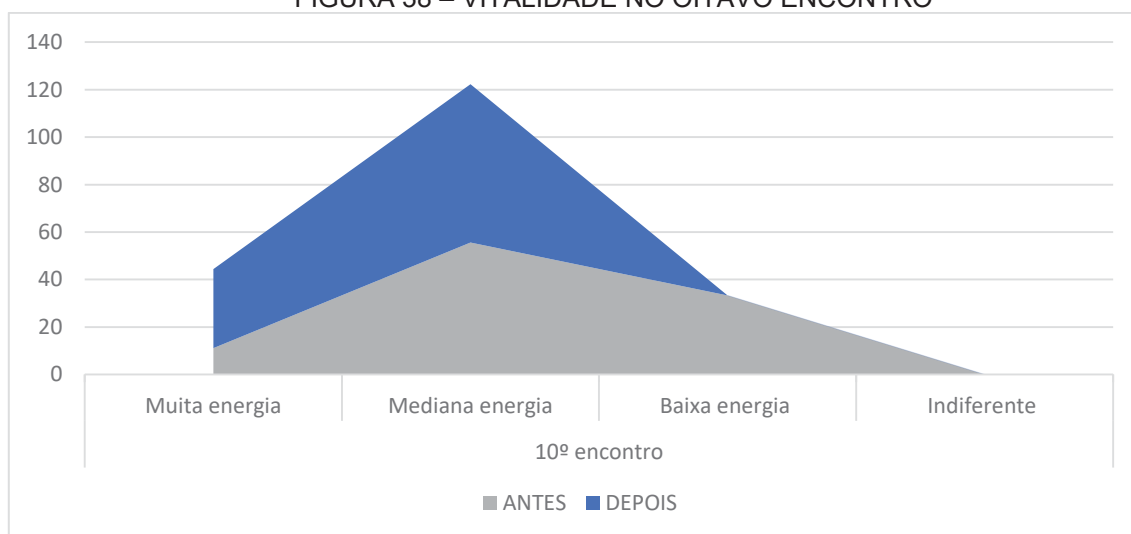
FIGURA 37 – VITALIDADE NO SÉTIMO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

Os dados de vitalidade do oitavo encontro encontram-se na FIGURA 38 a seguir.

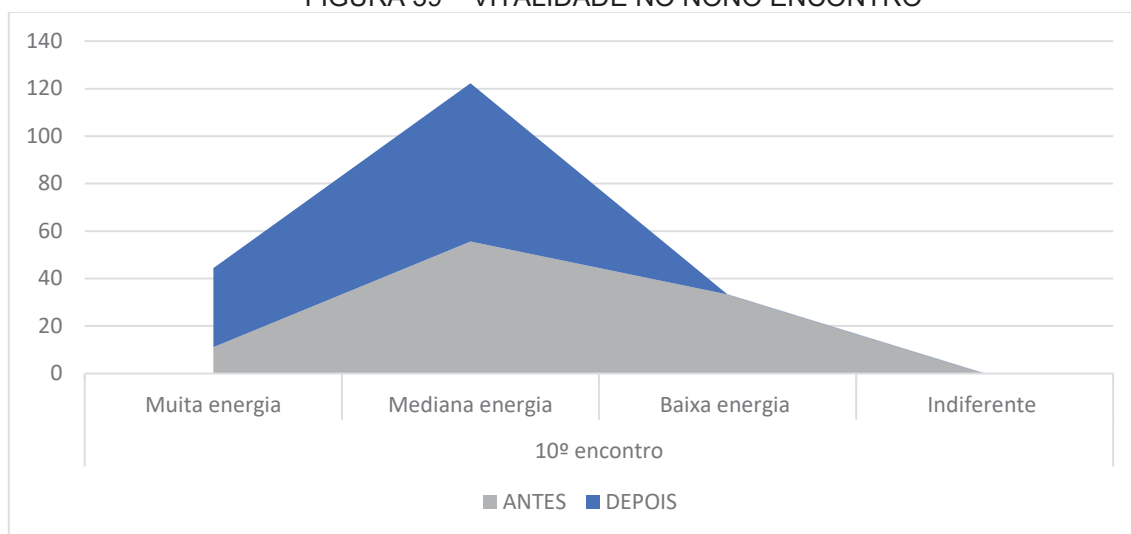
FIGURA 38 – VITALIDADE NO OITAVO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

Bem como os dados de vitalidade do nono encontro encontram-se na figura 39.

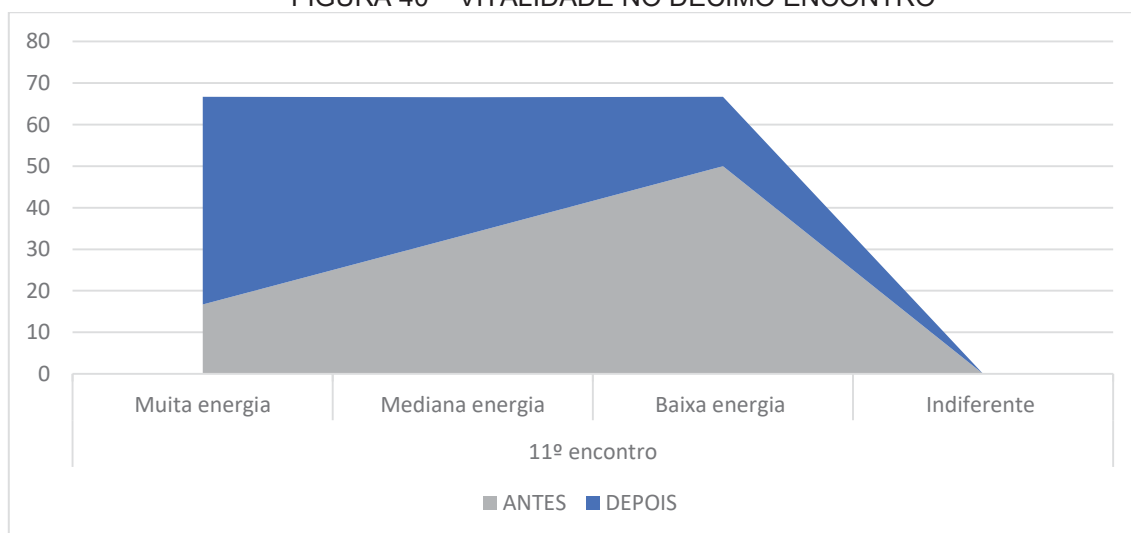
FIGURA 39 – VITALIDADE NO NONO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

Já no décimo encontro surge uma nova imagem de reconhecimento da energia pelo grupo, a qual pode ser visualizada na FIGURA 40. A maior parte dos participantes reconheceu-se inicialmente com baixa energia e com muita energia no final do encontro.

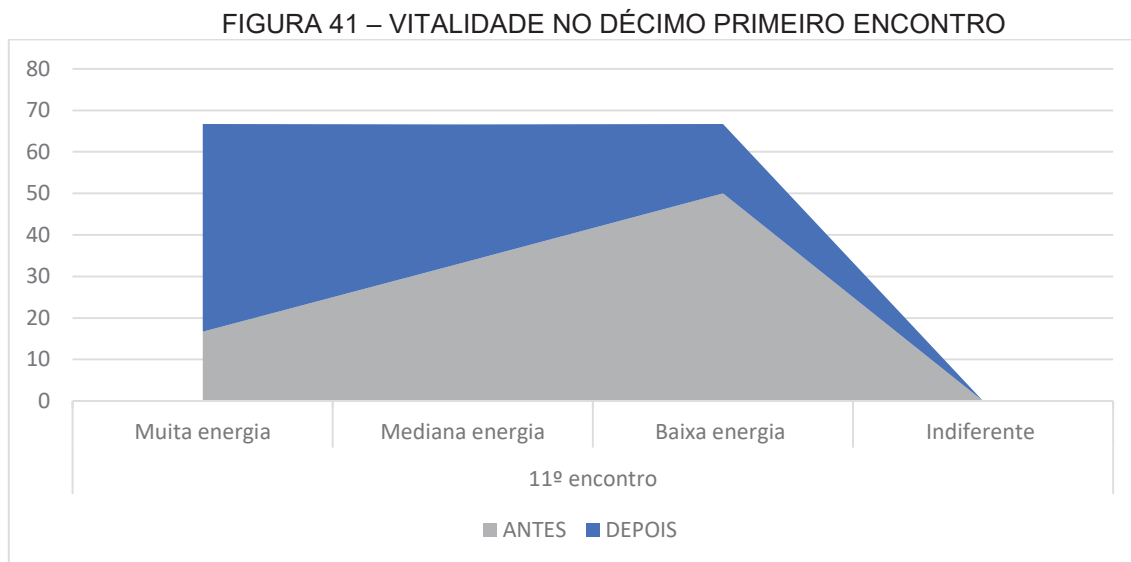
FIGURA 40 – VITALIDADE NO DÉCIMO ENCONTRO



FONTE: Os autores (2022)

No décimo primeiro encontro repete-se o padrão que se manifestou no décimo encontro, o que pode ser visualizado na FIGURA 41, onde a maior parte do grupo reconhece-se inicialmente com baixa energia, e no final do encontro o grupo

apresenta-se dividido nos mesmos índices para muita energia, mediana energia e baixa energia.



FONTE: Os autores (2022)

Após os participantes fazerem o registro das percepções de modo individual, eles eram convidados a compartilhar no grupo as suas percepções, e isto se realizou pelo instrumento do grupo focal.

4.5 GRUPO FOCAL

Os dados emergentes do grupo focal foram organizados seguindo o método de Bardin (2011), e aqui se apresentam os materiais que constituem o *corpus* nas etapas de pré-análise e de exploração do material.

Seguindo o norte dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico, no grupo focal as perguntas colocadas para desencadear o diálogo foram pautadas nos domínios da qualidade de vida. Assim, partiu-se inicialmente de um procedimento fechado para a categorização, com as categorias previamente definidas a partir do quadro teórico-conceitual dos quatro domínios da qualidade de vida, segundo Fleck *et al.* (2000): físico, psicológico, relacionamentos sociais e meio ambiente. Todavia, na etapa de exploração do material, o procedimento da categorização se fez misto, porque emergiram, também, os conteúdos da individualidade dos participantes,

relacionados à técnica da aquarela e referentes à cor trabalhada, as quais formaram outras categorias. Todas as categorias podem ser identificadas no QUADRO 14.

QUADRO 14 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias pré-fixadas	Domínio físico
	Domínio psicológico (pensamentos, sentimentos e lembranças)
	Domínio das relações sociais
	Domínio do meio ambiente
Categorias emergentes	Sobre a técnica da aquarela e método de pintura de Liane Collot d'Herbois
	As cores
	Conteúdo da individualidade

FONTE: Os autores (2022)

O *corpus* constituído pelo grupo focal teve, ao todo, a transcrição de cada um dos 11 encontros onde foi realizada a atividade de pintura e expressão com as cores. Após transcrever, foi realizada leitura e acompanhamento da gravação para extrair entonações e significações do âmbito emocional, o que se fez acrescentar nas transcrições conteúdos entre parênteses de risos ou conteúdo ao que o participante estava se referindo, porém naquele trecho omitiu alguma palavra.

Os trechos das falas foram organizados em uma tabela, onde as categorias pré-fixadas foram colocadas junto com as categorias emergentes. Após a construção da tabela, tendo em vista a sua extensão, optou-se por apresentar os dados de modo descritivo.

4.5.1 Domínio físico

O domínio físico foi afetado em decorrência da cor magenta no segundo encontro, trazendo sensação física de sono (P6), relaxamento e sensação de calma (P5), foco (P8), de concentração em P5 e P13, de falta de concentração em P10, sensação de não estar com frio em P2 e P5.

A cor carmim no terceiro encontro trouxe ansiedade para P2 e P13, densidade P5 e P9, olhos mais abertos, em P8, como se estivesse mais desperta. Já P11 descreveu sono e relaxamento com a mistura de cores.

No quarto encontro a cor vermelhão escarlata trouxe no domínio físico a sensação de desconforto para P9, que descreveu sentir maior relaxamento após a entrada do amarelo na pintura:

Eu tava pensando aqui, que talvez parte do desconforto que eu senti foi porque sempre antes de dormir eu coloco, eu coloco a luz do meu quarto vermelho, por ser uma luz que agride menos os olhos, e acabei dormindo com essa luz acesa então dormi mal, acordei, acordei tava aquela luz vermelha no quarto, e comecei, daí vim pro encontro e era a cor vermelha, daí depois que eu fiz que eu percebi isso... o amarelo depois foi dando uma, deu uma relaxada. (Informação verbal P9, 2021)

Já P4 descreve a sensação física de calor no rosto e pelo corpo: “eu senti um calor muito forte no rosto, no rosto, ainda tô sentindo, né? Uma sensação assim... muito, assim, como se meu rosto tivesse queimando, uma sensação muito de calor pelo corpo”.

A cor laranja e os tons de terra, no quinto encontro, trouxe a sensação física de calor e aquecimento, na percepção de P11 e P5.

Os amarelos, no sexto encontro, desencadearam nos participantes redução da ansiedade, maior equilíbrio e concentração em P5, dor de cabeça e calor no rosto em P4, e em P1 ocorreu uma dilatação da pupila e um certo desconforto: “o que eu senti foi parece que, parece o olho abriu mais, que você é essa luz parece que ela entra em você e dá aquela despertada... Mas também senti um incômodo”.

No sétimo encontro, a partir da experimentação com o verde veridian, os participantes relataram alterações fisiológicas corporais e mentais. P5 descreveu: “Eu senti uma melhora, eu estava com tipo uma azia, o estômago ruim, assim, e aí deu uma melhorada boa”, já P8 colocou que: “eu fiquei mais concentrada em termos fisiológicos, assim, e fiquei muito mais calma. Eu estava um pouco angustiada nesta semana, e tudo mais e me trouxe uma leveza. Foi bom. Respirar fundo, sabe? Parece que eu respirei fundo agora fazendo”.

No oitavo encontro a experiência com a cor turquesa trouxe foco, objetividade e reflexão para alguns participantes. P1 relata a percepção clara da mudança de estado físico em si:

Parece que colocar o turquesa no meio me trouxe muito, muito foco parece, que eu estou assim, totalmente despertada, que eu estava com muito sono, e estou totalmente despertada e parece que trouxe um foco assim absurdo de bom, sabe? Num sentido bom... Parece que eu estou assim é focada agora, que eu estava muito dispersa no começo, estava muito avoada. (Informação verbal P1, 2021).

P4 também descreve uma percepção de foco:

Eh eu nos últimos dias eu tô me sentindo muito agitada sei lá no trabalho sabe? E com essa cor assim, deu aquela sensação assim, de parar, sabe? Assim: pare, reflita, é congele, é repense as situações assim. Como assim se

a gente tivesse perdido e tivesse se achando, entendeu? É um encontro, né. Um equilíbrio, de você estar bem agitado de repente: pá!!! Aquele gelo, aquele... o cristal assim, você tentar penetrar nele e às vezes você olha rápido, aí tipo você perde todo o momento e se você olhar com aquela frieza, com aquela tranquilidade, o equilíbrio chega. (Informação verbal P4, 2021).

No nono encontro, a cor cobalto trouxe, para os participantes maior introspecção, como poderá ser melhor compreendido a partir da descrição no domínio psicológico e das relações sociais. Porém, a introspecção foi descrita por P2 como uma maior disposição física:

Hoje eu acordei arrancada da cama. Eu ando muito exausta por causa do trabalho. Mas agora acordei e tô disposta a não voltar a dormir depois da oficina. Normalmente eu sou uma pessoa, é mais expansiva, tagarela e palestrinha, mas tipo, o fato do cobalto ter me dado essa sensação de introspecção, no sentido de tipo, me colocar um pouco mais, é pra dentro, né? É como eu disse dentro da minha realidade né? Da minha perspectiva, da minha referência, é diferente do que seria a sensação pra uma pessoa que é normalmente introspectiva. E ainda assim me deixou mais animadinha, sabe". (Informação verbal P2, 2021).

P3 também traz o aspecto da disposição ao relatar "me deu vontade de caminhar e de estar perto da natureza".

No décimo encontro, a cor índigo trouxe para os participantes, de modo geral, uma dificuldade de perceber e discernir os aspectos no domínio físico. Segundo relato de P2, o que reconhece em si pode ser por outros motivos que não a experiência com a cor:

Eu não consigo afirmar, se as reações que eu tive físicas, elas são associadas a pintura ou associadas ao fato de que eu acordei tarde e ainda não tomei café (riso). Então eu preferi não colocar, não mencionar elas associada a pintura, porque eu acho que pode é distorcer um pouco as coisas. (Informação verbal P2, 2021).

Já P8 elege que o maior impacto não foi físico: "Pra mim foi totalmente emocional" e P1 complementa:

Para mim também foi mais reflexivo, eu acho que eu também já estou vindo de um ritmo assim [...] Mas eu acho que é foi um pouco mais pro interno mesmo, que por um lado deixa a gente focado, né, então eu estava bastante dispersa. Sempre de manhã estou bastante dispersa, bastante avoada, mas principalmente no final de semana mais ainda, então traz bastante pro foco, e concentra muito. Porque isso exige que a gente esteja concentrado né, é que a gente esteja na forma racional, tentando da melhor forma possível, então pra mim eu acho que esse é o principal efeito da cor de hoje. (Informação verbal P1, 2021).

No décimo primeiro encontro, a partir da experiência com a cor violeta, P1 novamente volta a se referir ao estado de desperta: "eu não sei definir, mas eu entrei

e estou sentindo esse novo ainda [...] Mais atento eu acho, eu ia falar meio ambiente, também ia falar natureza tanto que a flor, né, a natureza tudo. Então eu acho que mais atento”.

4.5.2 Domínio psicológico

Observou-se que o domínio psicológico foi marcadamente afetado no segundo encontro pela experiência com a técnica da aquarela. P11 descreve como se sentiu identificada com a técnica “eu gostei da forma com que as cores corriam livre pelo papel, pois eu geralmente sou assim, por mais que eu tente estabelecer uma rotina, eu gosto de liberdade, de mudar de rumo, sempre que quero”. Já P1 contrapôs a imagem que tem de si mesmo como uma pessoa ansiosa e como foi a experiência com a técnica: “eu sou bem ansiosa, então quando eu coloquei a tinta misturada com a água, parecia um novo panorama, foi um sentimento novo, bastante terapêutico e até esqueci do tempo”.

Também houve a manifestação de aspectos do domínio psicológico que demonstrou-se ser mais do processo artístico e expressivo, do que propriamente com a técnica, por exemplo P10, no segundo encontro: “Enquanto eu estava fazendo, senti um misto de sensações no início. Me senti perdida e sem concentração. Mas, terminei com sensações de solidão, meio triste, depois foi uma sensação de limpeza. Não sei explicar”.

No terceiro encontro a pintura com a cor carmim desencadeou diversos sentimentos, pensamentos e lembranças nos participantes. P13 relatou: “o carmim me deixou meio bagunçada em relação aos meus sentimentos, eu estava me sentindo meio mal pelas lembranças que eu tive com ele”. P5 descreveu se sentir triste. P4 sentiu um estranhamento com a pintura e com as sensações, relatou sentir uma agressividade: “eu achei que a minha ficou muito agressiva, assim, eu não sei porque sabe? Mas eu senti uma agressividade que eu nunca tinha sentido, e eu não me senti bem, nem quando colocou turquesa, e é uma sensação estranha”. Já para P10 o carmim trouxe uma ampliação de perspectiva: “o vermelho me trouxe muita esperança na verdade, né? Ahm... me deu uma vontade muito grande de concretizar meus objetivos, meus sonhos”.

As lembranças e memórias afetivas foram descritas por P4 e P5, no segundo encontro. No terceiro encontro foram descritas por P10, por exemplo:

Lembrei de uma coisa que eu fazia quando criança. É muito, é muito egocentrismo, né? Mas quando criança eu sentava na ponta, no meio e sempre na frente. Então, sempre, nunca mudei a posição, sempre na terceira fila, porque eu representava como se fosse uma pirâmide. Então, não parece muito bem, né? Mas eu imaginava que sentar no centro meio que criava uma pirâmide que me deixava bem. Então, essa sensação de querer ser uma pessoa diferente da que eu tive quando criança, né? Enfim, eu era muito quieta e tudo mais. Eu queria poder concretizar sonhos e metas. Então, eu sempre me baseei na pirâmide e eu tentei desenhar ela nessa pirâmide vermelha como se fosse essa concretização de objetivo. (Informação verbal P10, 2021).

Já no quarto encontro, com a cor vermelhão escarlate, as emoções foram desencadeadas pelo que surgiu do encontro de duas cores diferentes. P7 traduziu suas palavras como alegria: “eu não gosto muito de amarelo, mas quando ele encontrou com o vermelho, eu gostei muito. Parece que trouxe uma alegria para a pintura”. P6 também descreve o quanto o encontro das cores fez uma diferença emocional para ela:

Eu comecei a usar vermelho, eu num, eu num tava pensando em nada que eu queria, eu num tinha nem objetivo de formato, dele só tava fazendo que você tava orientando, e vendo como é que ficava, e eu não tava gostando, tava me deixando bastante irritada ver o vermelho no papel e ver o espaço em branco ih... quando eu coloquei o amarelo, senti que ficou melhor e eu senti que não queria jogar fora [risada aliviada]... Eu me senti mais aliviada de olhar para o papel e ver que o amarelo estava ali, que não estava só o vermelho. (Informação verbal P6, 2021).

P1 descreve uma lembrança:

Uma coisa muito legal que minha psicóloga da PRAE falava nesse sentido, era que eu tenho que criar janelas, pra, escapar, dessa realidade que me faz mal e que me deixa mal. Então às vezes tem alguns momentos que você fica muito mal e aí você tem que trabalhar com você mesmo procurando coisas que você sente bem. Eh janelas pelo que você respira esse ar, que você enxergue as cores. Eh eu lembrei bastante disso que ela falava: você tem que procurar uma janelinha aí, qual é a janelinha que vai te fazer é sair dessa realidade, momentaneamente, né? Porque é o que a gente tem no momento. (Informação verbal P1, 2021).

No quinto encontro, quando se trabalhou com o laranja e os tons de terra, os participantes relataram de modo geral bem-estar. P1 se sentiu inspirada e conectada: “Eu me senti um pouco inspirada e um pouco, parece, que conectada. A terra trouxe um pouco parece que essa conexão, com o íntimo, parece uma coisa assim, sabe, de você entrar um pouco e você se inspirar”. P5 relata com empolgação: “amei, trabalhar com a tinta de terra”. P6 descreve: “...me senti bem, foi a pintura que eu mais me senti bem de fazer, me senti calma... me sentindo flutuando assim junto com o desenho”.

P4 descreve uma abertura para o futuro:

Foi uma sensação muito boa, assim, uma sensação, assim, de não sei se, de liberdade, mas a sensação assim de planos, planejar entendeu? Futuro. Porque as vezes a gente deixa o futuro parado, a gente deixa o presente parado, e fica se martirizando por coisas do passado eu não sei, foi uma das melhores [pinturas]. (Informação verbal P4, 2021).

Ainda com relação ao futuro, P9 comenta que é preciso lidar com algo que nos dê segurança agora. Já P11 encontra sentimentos de paralisia e medo: “o futuro é algo que me deixa paralisada, essa semana quebrei o pé, e a incerteza de como minha saúde vai estar, é algo que me amedronta muito”.

Com relação às lembranças, P11 trouxe: “Pensei em como estou com saudade da minha mãe e de mexer com a terra me faz lembrar de quando eu brincava comigo de barro”.

No sexto encontro a pintura com os amarelos trouxe para alguns, alegria, como para P5: “eu senti alegria assim, amarelo sempre me dá alegria assim energia, eu gosto do amarelo acho que ele dá uma quebra assim, sabe traz uma coisa iluminada, legal. É isso assim, tipo leveza, digamos”, e para outros, tristeza e desconforto como para P4: “como eu não vejo o amarelo, assim me dá uma tristeza, porque aí eu fico assim... ah bote mais amarelo claro, bote mais o escuro e bote não sei onde... Eu não consigo assim, dizer assim meu Deus será que está assim!?”

No sétimo encontro, quando foi realizado a pintura com o verde veridian, destacou-se a participação de P8, o que se traduz nas palavras:

Foi importante pra mim hoje [...] veio o desejo de mudança, sabe? Assim... me veio um desejo de mudança assim do que está acontecendo e que eu o que eu posso fazer para mudar sabe? Ou melhorar [...] eu pensei nessa questão do movimento que eu queria trazer sabe? Aí a primeira coisa que me veio foi a dança, uma manifestação visual, eu pensei nossa, eu acho que combina...pelo menos uma lembrança de uma bailarina sabe? Por essa questão de movimento de mudança. [...] Eu fiquei com vontade de ouvir histórias. Porque eu acho que me remeteu muito essa coisa de contemplação sabe? Então eu estou com vontade de ouvir histórias hoje. (Informação verbal P8, 2021).

Se P8 se conectou com a energia de mudança, P11 se conectou com memórias:

Eu gostei bastante dessa cor porque ela me fez trazer à memória dois momentos: um de muita tristeza assim tipo um momento bem triste e um outro momento de muita alegria. Então, eh... eu pude ver que mesmo quando a gente tem momentos muito ruins, eles passam, não é? Então acho que mexeu comigo nesse sentido assim de lembrar de dois momentos que estavam muito conectados por uma cor e eram momentos opostos. (Informação verbal P11, 2021).

No oitavo encontro, quando trabalharam com a cor turquesa, os participantes trouxeram relatos de como encontraram a si mesmos. P4 traz como se surpreendeu:

Hoje a experiência foi diferente assim, eu tava na rua, no centro, aí eu disse: ah eu acho que eu não vou participar da aula não. Tava com esse ânimo quando eu cheguei a internet não entrava, aí eu disse meu Deus será que não é pra assistir aula? E o desânimo tava bem grande, sabe? E ao começar fiquei muito fria assim aquela coisa pensamento de pô será que vou conseguir hoje e depois com o decorrer imagem, com decorrer da conversa, foi muito legal, foi uma experiência bem impactante, eu me surpreendo cada dia mais, sabe? Mesmo com vontade ou sem vontade, eu tô me surpreendendo de verdade. (Informação verbal P4, 2021).

P5 encontrou, em si, uma rigorosidade desconfortável:

Eu senti um autojulgamento bem grande, eu queria fazer bem perfeito, né? Tipo fazer as linhas bem marcadas, e tal, e conforme eu fui fazendo e não foi saindo o resultado que eu queria, eu fui ficando tipo... me julgando mesmo de tá fazendo e não tá saindo da forma correta, eu fiquei um pouco nervosa, um pouco irritada. Senti isso, uma necessidade de perfeição, um autojulgamento, sabe? (Informação verbal P5, 2021).

P2 fez um compartilhar do seu processo:

A gente tava fazendo a [cor] vermelha eu falei que eu passei mais de cinco meses, seis meses com a cor vermelha [no cabelo] porque ela é a cor favorita da minha sogra [no terceiro encontro relatou sobre a saudade que sentia da sua falecida sogra]. Mas aí eu no decorrer desse tempo que eu fiquei ausente [participante faltou em 4 encontros seguidos], eu passei por um processo e eu mudei a cor de novo pra minha cor favorita, para as minhas cores favoritas, entendeu? Então claro, continuo amando ela [a sogra], não é esse o ponto, mas eu passei por uma outra etapa. Parece bobo a questão do cabelo, mas eu já falei isso, mas para mim, é uma coisa que significa muita coisa, né? Reflete muito em mim e eu estou bem felizinha assim, estou feliz com o meu trabalho agora do papel, eu estou confortável, estou relaxada, estou em um momento de sabe de autoaceitação e é isso que eu queria compartilhar, como é que foi o meu processo. (Informação verbal P2, 2021).

Em outro momento, P2 compartilha o impacto que as atividades artísticas já tiveram na sua história de vida:

Eu tive uma internação psiquiátrica né, e tipo a terapia ocupacional foi tudo pra mim sabe? Foi tudo que eu precisava pra me proteger, pra mim conseguir me cuidar e desenvolver no meu tratamento até que as medicações fossem regularizadas, que eu conseguisse, né, estar preparada pra voltar, de novo, é... já mais fora de perigo, e nossa foi muito importante, sabe? A terapeuta ocupacional eu, ela, ela [risada] era muito engraçada porque ela tava com as outras aulas, lá fazendo a terapia ocupacional e eu ficava igual um cachorrinho assistindo a televisão de frango rodando na frente da padaria, sabe? Só no aquáriozinho, de fora, porque tudo tem janela de vidro, né? Tudo eh... paras as pessoas verem, porque segurança, e tudo mais, e aí eu ficava, eu ficava ali olhando pra ela, ela olhava assim pra mim, com cara de ah eu não acredito que você tá aqui de novo, daí quando ela podia ela deixava eu entrar de novo [risada]. Quando ela não podia ela falava olha hoje eu não vou

poder, daí eu falo não beleza. Mas sério, é muito, muito importante... porque sério é muito especial fazer terapia ocupacional, eu acho que tipo é transformador, é tipo sabe, quando eu saí, eu, a gente não tinha acesso a caneta, né, por causa das restrições do hospital. E aí eu escrevi com lápis de cor mesmo, é horrível escrever com lápis de cor, mas eu peguei a folha de um papel desses de fazer as pinturas dos desenhos, eu escrevi atrás uma carta pra terapeuta ocupacional quando eu estava saindo agradecendo ela por tudo, porque foi o que me sustentou muitas vezes, porque o hospital psiquiátrico a gente sabe que a gente tem a proteção dos enfermeiros, que a gente tem a proteção da equipe que está lá trabalhando o tempo todo, mas é muita gente, eles não conseguem dar conta de tudo, e é claro, como em qualquer lugar, eu sei que muita gente lá, doente e tudo mais, mas o fato duma pessoa ter transtorno mental é não impede, e nem garante, que ela seja uma pessoa boa, uma pessoa ruim, né, entre aspas, né, eu sei que as pessoas são cinzas, digamos assim, mas no sentido de tipo, você está exposta a algumas pessoas que são mal intencionadas, e eu cheguei a estar exposta a uma pessoa que era muito mal intencionada, que era um abusador, que ele claro estava em sofrimento mental, mas ele não deixou de ser abusador lá dentro, sabe? Eh... e o meu cantinho da segurança, o meu cantinho de me sentir protegida, era dentro da salinha da terapia ocupacional. E eu não pensava mais em nada, sabe? Eu não precisava me preocupar, que ele tava lá fora, porque eu sabia que ali ele não ia me atingir. E, a, a terapeuta tava ali pra me proteger, e que eu ia poder fazer, pintar com as minhas cores, à vontade nas mandalas dela, nos desenhos que ela imprimia pra gente, então assim, a terapia ocupacional eu acho que ela é o refúgio, ela é proteção, ela é um ambiente de é, ela é uma prática de muitas vezes de introspecção, mas ao mesmo tempo de relaxamento, sabe? Tipo para mim foi crucial, sabe? Foi o que me manteve firme ali por dois meses e meio, e me fez sobreviver aquele momento da melhor maneira possível, só queria dizer isso, então oh [referindo aos participantes que estudam terapia ocupacional] que está me ouvindo, eh cara você encontrou uma profissão que ela é, ela é linda, ela salva vidas mesmo, pessoas acham que tipo é só o médico e o enfermeiro que está ali, por exemplo, no ambiente de restrição né, que estão salvando vidas, não, o terapeuta ocupacional também salva muitas vidas ali. (Informação verbal P2, 2021).

No nono encontro, a cor cobalto trouxe uma concentração, um ir para dentro. Em P1 no âmbito do pensamento: “Eu ainda não cheguei em uma conclusão, estou pensativa”, em P2 no âmbito sinestésico:

Eu achei muito relaxante hoje. Foi divertido, eu me diverti [...] O processo foi bonito, sabe. O processo das cores mesclando, foi bonito, então, ali na minha imagem, não aparece muito, elas tão muito separadas, né, mais ao vivo, aqui, elas não tão contrastadas, sabe, elas tão mais mescladas. E aí foi isso, foi bem divertido hoje, as diferenças de movimentos, as diferenças de cores, se misturando de forma fluida, foi muito divertido e relaxante. Eu aproveitei melhor a jornada. (Informação verbal P2, 2021).

Em P7, o ir para dentro a levou para um observar as emoções: “Eu me senti um pouco triste, mas não parecia algo ruim em si, parecia mais uma sensação de aceitar o que temos. Que temos momentos ruins e que eles fazem parte”.

No décimo encontro, a cor índigo trouxe um contato com questões internas, emocionais referentes ao autoconhecimento dos participantes. Nas palavras de P1

podemos ver que ela encontrou algo dentro de si, que trouxe ânimo: “o tema do encontro como se, é, tem medo de ser feliz, é que trouxe bastante ânimo, bastante felicidade”. P2 se descreve e se analisa:

Foi mais ou menos essa, essa sensação que eu tive, de perceber que, embora muitas das coisas que eu não gosto em mim mesma, seja o fato de eu ser muito bagunçada, da cabeça [risada]. Existe beleza nessa minha bagunça, sabe? Então, me deu uma sensação de bem-estar comigo mesmo, porque quando você tem um transtorno mental, lá vem eu com o mesmo assunto, não é? Eu de sempre, mas assim, quando você tem um transtorno mental, uma coisa que é muito comum, ou quando você está em sofrimento mental, quando você está com depressão, mesmo que seja é um período temporário, uma coisa que sempre fica na sua cabeça, é...hum... será que eu estou me vitimizando? Será que eu estou mentindo pra mim mesma? Será que eu estou sendo, eh... tipo, será que eu estou sendo preguiçosa? Entendeu? E tudo isso fica ali martelando na tua cabeça o tempo todo. O tempo todo, você fica se questionando né? Você fica achando que aquilo que você é, e aquilo que você está passando, é tudo uma mentira. E daí você passa pra um outro estágio, que é você encontrar a sua bagunça e você pensa porque que eu não consigo ser organizada, porque minha cabeça não consegue ser organizada, porque eu não consigo ter uma vida normal, entre aspas, e aí... e aí tem esse estágio de autoconhecimento, que é quando você percebe que você é uma bagunça e está uma bagunça, mas está lindo, tem beleza nisso, não é só coisa ruim, entendeu? (Informação verbal P2, 2021).

P8 descreve o contato que fez com as suas emoções:

Hoje eu acordei meio tristonha [...] foi um convite pra eu olhar com um olhar mais maduro, os meus próprios sentimentos. Talvez trazido um pouco de tristeza, por eu olhar, por perceber que eu não estou olhando tanto pra dentro de mim quanto eu deveria, sabe? [...] normalmente eu me pego, eu sou uma pessoa muito emocional sabe? Então para mim é uma guerra, interna, saber definir é entre a emoção e a racionalidade, porque tem uma cobrança em cima disso, e aí eu sempre me convido, a pegar situações que eu já passei, para trazer a racionalidade, para aquelas ações para me entender melhor, acho que isso me deixa um pouco triste. (Informação verbal P8, 2021).

P11 também descreve a percepção que teve de si, de seus comportamentos:

Eu senti, que eu tenho, é eu não tenho cuidado de mim, sabe? Eu tenho tentado fazer muitas coisas, muitas coisas mesmo. Até essas últimas semanas foram assim muito estressantes, tanto que eu não consegui nem, eu ia pra casa da minha mãe agora no feriado, eu não consegui ir, porque eu estava muito cansada, e aí eu percebi o quanto que eu tenho me descuidado, sabe? Não tenho olhado pras minhas emoções, e o quanto que isso tem afetado, porque aí chega um momento, que eu acabo, é como se eu tivesse me enchendo de tanta coisa, e aí chega um momento que eu tenho que me esvaziar, e acabo às vezes me esvaziando de uma maneira errada, sabe? Então eu vi que eu preciso assim, é começar a olhar mais pros meus sentimentos, entender eles, né não deixar ir só acumulando as coisas, pra que em um dado momento tudo isso exploda, né? Então foi mais ou menos, essa visão que eu tive assim, de mergulhar mais em mim, em vários momentos, para não deixar que eu não que eu chegue num nível que eu não consiga mais, eh mergulhar em mim mesma, sabe? Então, foi mais ou menos essa sensação que me trouxe assim, de autocuidado comigo, de me conhecer melhor também. [...]eu vi que eu sou uma pessoa que eu não sabia falar não, sabe? E toda vez que alguém me pedia uma coisa, e eu não

consegua fazer, aquilo me causava uma angústia muito grande, e eu já tenho tentado trabalhar isso há algum tempo sabe? De você falar não, e não sentir culpa por aquilo sabe? Assim eu também trabalho com aula particular, então, muitas vezes eu pegava, acabava pegando muitas aulas, às vezes dava aula até dez horas da noite e cansada assim, sendo que eu poderia falar não, não vou atender, ou às vezes tipo trabalhar sábado e domingo sabe? E se eu não fizesse aquilo me deixava uma culpa, como se eu tivesse sendo improdutivo de certa forma, e durante o momento ali da pintura, eu comecei a pensar que, porque é que eu tenho que ser tão produtiva assim, porque é que eu tenho que me cobrar tanto, sabe? (Informação verbal P11, 2021).

No décimo primeiro encontro, os participantes descreveram as diversas sensações psicológicas que encontraram com o violeta. P1 descreve em tom de satisfação: “Parece que foi realmente novo. Gostei bastante dessa palavra, no sentido de realmente um campo diferente”. P4 explica calmamente:

A minha, a minha sensação foi bem, bem, assim de restauração, sabe? Eu falo sempre que, é as palestras, os encontros, é foram pra mim de restauração, de uma nova vivência, um novo momento. Tipo, eu não sei porque minhas imagens ficam escuras né? Mas [risada] a cada foto, cada desenho, assim cada pintura, é eu me sinto leve. Leve. Às vezes. A semana passada aquela me deu uma sensação de tristeza, não sei porque. Hoje eu não senti sensação nenhuma, me senti livre, sabe assim, como se eu tivesse é dever cumprido. (Informação verbal P4, 2021).

P11 observou polaridades:

Para mim, quando eu comecei a pintar aqui ficou mais escuro o violeta, me remeteu ao luto, sabe. Quando ele ficou bem escuro assim, me deu uma sensação de luto assim, e quando veio ele ficando mais claro, aí eu comecei a pensar assim nessa alegria pós luto sabe? Ai não sei explicar, mas foi mais ou menos isso. E aí no desenho, até quando eu fiz ele ficou meio que como uma ampulheta, e aí eu comecei a pensar nisso, sabe, da passagem do tempo, e de como que as coisas não são eternas, que elas têm um prazo assim, mesmo alegrias, e mesmo as tristezas. (Informação verbal P11, 2021).

4.5.3 Domínio das relações sociais

Com relação ao domínio das relações sociais, P4 e P10 descreveram, no segundo encontro, que encontraram na experiência com a cor magenta a sensação de solidão.

P2 e P5 descreveram a experiência de compartilhar a experiência com pessoas da sua convivência pessoal, durante o desenrolar do segundo encontro, que foi o primeiro dia que trabalhamos com a expressão artística.

P5 e P13 descreveram como a disposição de interagir veio ao longo das atividades do segundo encontro. Por exemplo, nas palavras de P13:

Eu acho quando eu comecei a pintar, eu tava pensando só em mim, no meu desenho. Aí, conforme eu fui vendo na câmera que tinha mais gente pintando, eu senti vontade de falar com essas pessoas, sabe? E, geralmente, eu sou, eu não consigo falar com as pessoas. E aí, eu senti vontade de mostrar o meu trabalho, ver o dos outros e conversar, então, acho que foi bem legal. (Informação verbal P13, 2021).

No terceiro encontro não ficou em evidência na fala dos participantes como a cor carmim impactou as relações sociais. De modo geral eles se conectaram mais com lembranças e emoções que os disponibilizaram.

No quarto encontro a partir da experimentação com a cor vermelhão escarlata os participantes trouxeram relatos significativos de como as relações sociais os impactaram: em P1 que reafirma a disposição em relacionar e em P4 quando descreve sua sensação e percepção:

[...] uma vontade de, ah não sei... de chamar alguém para dar boas risadas, e foi uma sensação legal. No carmim, eu tinha me sentido assim, fiquei um pouco agressiva, sabe, aquela vontade de, de arrumar briga, não sei, se tivesse alguém na minha frente, acho que tinha arrumado, e com essa assim não foi, foi uma sensação diferente, essa vontade de sorrir mesmo, assim aquela vontade de compartilhar eh... também quero compartilhar ... quando a gente fala, tipo no meu trabalho, eu trabalho de madrugada, eu fico falando: ó aconteceu, isso na palestra do sábado, isso aí as meninas ficam, olha a imagem que você, assim a interação foi uma coisa muito boa, assim e eu gostei muito, ... foi aí quando eu lembrei assim que eu fico falando no meu trabalho e as pessoas diz, fica me mostrando, ó parece com que você falou da palestra, será que faz parte assim. Foi uma sensação muito boa. Muito boa mesmo. (Informação verbal P4, 2021).

No quinto encontro, alguns participantes relataram se sentir inspirados com o laranja, e que esta cor o levou para a introspecção, como disse P1: “A terra trouxe um pouco parece que essa conexão, com o íntimo, parece uma coisa assim, sabe, de você entrar um pouco e você se inspirar”, outros se sentiram com a disponibilidade para fora, como P7: “com mais energia e disposição pra lidar com outras pessoas”.

No sexto encontro emergiram relatos referentes ao domínio das relações sociais, em P1 ao falar propriamente da experiência com o amarelo: “trouxe uma disposição pra mim. É baseado bastante no equilíbrio, eu acho que não em excesso, mas a vontade também de conversar ela é bem presente, de você é se relacionar um pouco mais. Eu acho que ficou bem em equilíbrio hoje”.

P4 comentou sobre como as atividades da oficina se tornou um tema de interação com as suas colegas no trabalho:

Eu mostro sempre as atividades da gente, eu mostro pra minhas amigas no trabalho e a minha amiga assim achou as imagem muito legal, assim as fotos

ela, ela falou assim: ah por que? Eu falei: a minha terapia, deixa eu tentar me... estou na minha terapia. Ela visualizou na minha foto, no meu desenho da semana passada, uma pessoa deitada. Depois eu quero que você dê uma olhada na foto de novo. Que ela vê uma pessoa deitada com os braços na diagonal, assim foi bem interessante [risada]. (Informação verbal P4, 2021).

No sétimo encontro, P8 relata como se relacionou a partir do verde veridiano com aspectos em relação à família:

Eu fiquei muito mais preocupada com a saúde mental dos familiares, sabe? Eu não sei, me veio isso a mente, a necessidade de ouvir, mesmo que for só ouvir e não aconselhar, só ouvir os problemas ou o que está acontecendo, me deu essa abertura maior pra ouvir, não para falar. (Informação verbal P8, 2021).

A partir do lugar de escuta, P8 se disponibilizou a compartilhar:

Eu pensei na relação que a gente estava conversando, sobre paz, sobre concentração. Eu vi que eu tenho isso na minha vida e eu queria que as pessoas ao meu redor, também tivessem. (Informação verbal P8, 2021).

No oitavo encontro houve o relato de P2 sobre a sua experiência pessoal quando esteve internada e como as atividades artísticas da Terapia Ocupacional foram cruciais a ela (o relato está descrito no domínio psicológico), em reação ao compartilhar de P1, P12 se manifesta com entusiasmo:

É isso mesmo, a importância de se ocupar e de fazer atividades significativas que geram bem-estar. Muito legal escutar isso, me motiva e me fortalece nessa visão. Foi muito bom esse relato e essas coisas que você passou com a Terapia Ocupacional, pode fazer parte do seu cotidiano. Se preferir, podemos trocar uma ideia depois. (Informação verbal P12, 2021).

Esta troca coloca em evidência que as relações sociais no grupo focal foram movimentando emoções, afetos e motivações. A fala de P4 reforça a motivação da troca: “em aulas eu nunca fui tão participativa como agora. Está sendo novo. Está sendo diferente”.

No nono encontro também há a manifestação do efeito e da importância da troca no grupo focal; por exemplo, P2 comenta:

Eu esqueci de colocar isso no Forms, porque às vezes a gente vai conversando aqui e a gente tem outras percepções, né? A gente vai notando novas coisas, ou a pessoa mencionou ah eu fiquei introspectiva, aí você opa! espera aí! eu acho que eu também fiquei introspectiva. Eu não tinha notado isso antes, então, vai acontecendo essas associações depois da conversa e eu não coloquei isso no forms... Eu queria falar que que essas trocas são bem interessantes sentir. (Informação verbal P2, 2021).

Com relação ao impacto da cor cobalto nas relações sociais, ficou evidente que trouxe maior indisposição de fala, foi reduzida a quantidade de falas e no próprio conteúdo aparece a introspecção. Por exemplo, nas palavras de P1:

Eu acho que eu estou num lugar confortável, mas ao mesmo tempo dá uma indisposição em relação aos outros, de ficar quietinha, uma coisa assim. Mas acho que isso também vai um pouco do sentido de estar pensativo, e que te deixa um pouco, parado, eu acho. (Informação verbal P1, 2021).

Em P2: “Senti também um pouco de necessidade de introspecção claro eu sou uma pessoa normalmente extrovertida, então é de acordo com a minha referência”. Em P3: “Eu me vejo bem introvertida, mas tenho praticado caminhadas em morros aqui na região, então me deu vontade de caminhar e de estar perto da natureza”.

No décimo encontro houve a manifestação de impactos diferentes nos participantes. P1 descreve em diferentes momentos o quanto se soltou com a cor, como se sente mais concentrada e desperta com a atividade, e foi um encontro onde se mostrou bastante participativa, mas uma fala específica traz com clareza a disposição que ela encontrou em si: “Vou ligar minha câmera aqui depois de muito tempo”. Ela se permitiu ser vista, ela se colocou além da fala.

Já para P8, ela descreve uma retração e uma indisposição de se relacionar:

Pra mim foi bem diferente, a relação de indisposição relacionado com o vermelhão, por exemplo, eu estava com mediana energia, pra me relacionar com as pessoas, agora estou com pouca. Eu acho que fiquei mais reflexiva, comigo mesma, nessa pausa assim [...]. No vermelhão estava com mais energia, estava com vontade de conversar sobre como foi com as pessoas, e tudo mais e com o índigo eu estou mais retraidinha. (Informação verbal P8, 2021).

No décimo primeiro encontro, os participantes apresentaram uma frequência de falas reduzidas, e os que participaram traziam um tom mais lacônico e reflexivo. P1 traduziu em suas próprias palavras como se sentia em relação à disposição de se relacionar com os outros: “é como se fosse um meio termo, eu diria, estou disponível, mas com um certo limite”.

4.5.4 Domínio do meio ambiente

Com relação às mudanças percebidas na relação com o meio ambiente físico ao entorno do participante, no segundo encontro P8 descreveu se reconhecer mais introspectiva e racional, já P1 e P7 sentiram a necessidade da música.

Nem sempre o impacto no meio ambiente se evidencia durante o encontro, foi o que se mostrou no terceiro encontro quando P13 comenta sobre a mudança de percepção que sentiu ao longo da semana anterior: “Eu gostaria de comentar que na semana passada, como os desenhos mudaram bastante, conforme as horas e os dias foram passando”. P10 comenta sobre o que pretende fazer, mas que naquele momento planejou: “me deixou muito animada. Então, eu já fui fazer uma lista de coisas da faculdade, do meu trabalho e algumas coisas assim que deu vontade de fazer mesmo. Eu me senti com muita energia”.

No quarto encontro com a cor vermelhão escarlata, P1 descreve o impacto que percebeu na sua rotina com a vida acadêmica:

[...] eu tenho pensado bastante também a manhã de sábado como um momento de terapia. Um momento que você para, pra respirar, e você parece que, você consegue enxergar outros âmbitos do que você, principalmente a gente, né? Que está todos os dias estudando, muitas disciplinas, muito conteúdo, muita pressão, e aí parece que você consegue analisar por outros olhos entendeu? Quando você para e você começa a pensar, é o que essa cor está fazendo em você. Você consegue olhar pra dentro, um pouco, com calma, e eu tive uma semana bem difícil, uma semana bem ruim, e aí eu tava muito empolgada pra chegar no sábado, né? Porque no sábado de manhã já tá quase um evento, já é, aí eu acordei feliz, acordei alegre, e aí eu acho que se eu tivesse pintado durante a semana teria saído uma coisa totalmente diferente, porque, é eu tô vindo de um ritmo bem tenso, principalmente a gente que tá terminando as disciplinas agora, então, está muito difícil, mas parece que você consegue é dar uma respirada né? Eu acho que ninguém aguenta mais a pandemia, ninguém aguenta mais ficar em casa, e aí você consegue dar uma respirada e as cores tem isso né? Às vezes ela desperta aquilo que você não está esperando ou ela desperta aquilo que está lá guardadinho e aí você consegue colocar no papel enfim eu acho que é isso de um modo geral, mas eu acho que a luz dessa semana, assim de você ver a parte boa, e de você não só ver a parte boa, mas você dá aquela respirada, dá aquele ufa, está quase lá, a vacina vai chegar. (Informação verbal P1, 2021).

P6 também relata a experiência na relação com o meio ambiente físico:

Eu não nunca tive experiência de, nunca tive experiência de pintar, só quando estava lá na primeira e segunda série aqui dava tinta, mas eu percebo a mudança do meu humor muito forte, com a cor, com a, com a mudança da cor do céu, porque ficamos só em casa agora fazendo home office e EAD, eu fico um pouco surtada dentro de casa, e quando eu olho para a janela eu tenho um alívio, vejo o céu, e quando estava um dia nublado, eu fico muito triste, eu me sinto muito aprisionada. Antes eu morava do lado da reitoria então tinha aquele paredão, na minha frente, aquele paredão branco e aí eu olhava pela janela e eu não via nada não via nem o céu e só via uma parede eu me sentia muito presa. E vê, e agora eu me mudei, e vê o céu, e tem uma árvore bem grande, vê uma árvore bem grande, verde brilhando, assim, me deixa me deixa muito mais feliz para continuar o dia, e não me faz sentir tão presa. (Informação verbal P6, 2021).

No quinto encontro a partir da experiência com a cor laranja e outros tons de terra, os participantes trouxeram relatos de uma perspectiva de futuro, e também de conexão com o presente. Sobre o futuro, P4: “essa pintura assim, me fez assim olhar para frente, assim e eu vi tipo uns morros lá longe [risada]”, também P5:

Eu também senti isso assim uma relação com o futuro, tipo, uma certeza de que estava tudo bem, sabe. Não sei explicar, mas tipo como se tivesse no caminho certo... eh pensando agora durante a minha semana eu estou mudando de emprego, e no emprego que eu estou é muito mais estável e fácil, eu estou indo pra um emprego novo que eu não sei o que vai acontecer, mas eu sinto que eu quero mudar, talvez tenha muito a ver com o meu desenho. (Informação verbal P5, 2021).

Ainda com relação ao meio ambiente o relato de P4 coloca o quanto o processo da oficina está se tornando parte relevante do seu meio ambiente: “acho que eu fico ansiosa pra chegar o sábado e já estou até com medo quando acabar entendeu?”

No sexto encontro P4 reforça o impacto das atividades da oficina na sua vida, referindo-se ao processo como uma terapia:

Depois que eu comecei a terapia eh assim muitas coisas mudaram entendeu? Pra mim tá sendo um, um, momentos muito bem agradável, entendeu? Assim são de transformações mesmo assim, coisas que eu achava que eu num seria capaz, eu tô fazendo, entendeu? Se não eu sou capaz de tudo, eu posso tudo, ou quase tudo, né? ... Porque as vezes a gente acha que a gente pode tudo, mas a gente tem que parar e analisar que nada, nada é tudo e tudo num é nada. Mas depois que eu comecei a terapia assim, eu fiquei mais confiante até pra fazer as matérias, entendeu? Eh tinha umas coisas, ah esse isso eu nunca vou conseguir, tô conseguindo, entendeu? Aos poucos, e pra mim tá sendo uma coisa maravilhosa de verdade. Mesmo com a situação hoje de cansar, essas coisas de dor de cabeça ó, mesmo assim. (Informação verbal P4, 2021).

O impacto na vida acadêmica também se fez presente no relato de P1:

Eu também tô finalizando algumas disciplinas e aí na verdade as semanas tem sido muito tensas, muito exaustivas no sentido da ansiedade assim aflorada, essa semana foi bem difícil, bem delicada, eu até, tô fazendo aquela respiração diafragmática, de que eu acho que eles falam pra você controlar ali na hora da ansiedade e nessa semana teve um momento que eu peguei, eu tava muito mal, tava assim, sabe quando você já fica muito cansado e você tem que ter uma disciplina, cê tem que fazer trabalho, e aí eu tô bem nessa fase, e aí tava bem assim, bem aí, eu olhei pro lado e eu vi a tinta, e aí eu peguei o pincel, e aquilo parece que eu peguei qualquer coisa aleatória, só pra realmente colocar no papel, é peguei um papel aleatório aqui também só pra colocar e foi bem terapêutico, aí me remeteu a sábado, me remeteu a terapia e aí eu fui acalmado, fui respirando e aí ajudou muito, muito, muito, muito, muito durante essa semana. É eu fiz isso mais uma vez também, né? Eu lembrei que você falou também que durante a aula às vezes você pega só pra dar uma relaxada e tem sido realmente uma terapia muito boa e que me aproximou muito a tinta, eu acho que se não fosse isso eu não teria tido essa autonomia pra ir lá pegar e fazer é ajudou, tem ajudado muito mesmo e é isso, né? É não vejo a hora que acaba essas aulas, mas pelo menos a gente

consegue ter, dar um respiro ali no meio e trazer coisas também, né? Porque às vezes a gente tá tão, tão, tão é grudado nessa realidade, a gente não consegue olhar as coisas boas, as coisas positivas, mas eu tô bem feliz também de tá conseguindo vencer as lutas diárias que eu, eu mesma achei que não ia conseguir, mas eu tô conseguindo. (Informação verbal P8, 2021).

No sétimo encontro não houve relatos que abordaram diretamente este domínio. Já no oitavo encontro, o impacto das atividades artísticas ficou evidenciado tanto em aspectos acadêmicos, quanto na percepção do bem-estar, motivou uma relação nova com a arte. Por exemplo a partir da fala de P4:

Eu preciso compartilhar, né? É tem coisas boas a gente tem que compartilhar. Eu sempre fui uma aluna regular, entendeu? Porque assim como eu trabalho a noite, é eu passo muito tempo, eu durmo só três horas, duas horas e meia por dia. E eu nunca tinha, me concentrava, vamos dizer assim. Depois que... é quando começou o curso eu tinha tido umas perca muito, muito grande, né? De família, de relacionamento, tinha perdido pessoas. E o que aconteceu? Duas semanas depois apareceu o curso e eu tinha pegado nove matérias. Peguei, tranquei duas, porque disse assim, ah eu acho que vou reprovar em tudo mesmo, vou trancar duas, que não consegui entender, né? E eu falei assim, ah vou pegar essa, fica, as sete, mas vamos ver se eu consigo me dedicar pelo menos pra passar em uma, duas. Assim, eu me sentia tão triste, tão pra baixo e com esses trabalhos que anda acontecendo, assim eu me surpreendi. Eu tive médias acima de nove vírgula cinco em três matérias, é matérias que tinha muito tempo que eu já tinha feito, quatro, cinco, seis vezes e não passava, passei com média boa, acima de oito. E tipo, as sete, passei nas sete matéria, tudo com média acima de tipo, mais de seis e meio, que teve duas que foi seis e meio. Assim, eu tô muito feliz, muito feliz mesmo. Eu vejo meu IRA (índice de rendimento acadêmico) aumentou, assim, eu vejo que as palestra, esse encontro foi cem por cento, posso dizer a você [...] Eu falo assim pras meninas, que é depois que terminar esse, eu vou comprar os materiais e vou assim tipo essa semana eu fiquei triste aí eu peguei assim carvão, peguei comecei rabiscar na folha na folha branca pinte, pinte, depois amassei, joguei fora, se me sentir bem entendeu? Aí eu decidi pra mim que quando terminar eu vou comprar todo o material e eu quero investir nisso assim na brincadeira, mas quero investir. (Informação verbal P4, 2021).

Na sequência, P1 reforça a fala de P4:

Ah, eu acho que tá sendo tudo também. Concordo com tudo que (P4) falou. Eu comprei também algum, eu comprei o papel, eu comprei uma tinta superbaratinha, só pra realmente fazer isso de diário, sabe? Às vezes você tá mal, aí você quer colocar pra fora. Superfunciona. Realmente, assim, muito enriquecedor. (Informação verbal P1, 2021).

P2 traz a experiência dela com as atividades artísticas incentivando P1 e P4:

[...] dá pra você usar a cola branca como base pra fazer vários tipos de tintas né? Ela não vai ser tão diluente como uma aquarela e ter os efeitos da aquarela em si, mas você pode misturar ela com, usar um pigmento, tipo sei lá uma nirmina de madeira sabe? E construindo as tintas pra você usar. Também é... tem uma moça que ela é bem famosinha e tal, e que foi através do canal dela do YouTube, que eu voltei a mexer com desenhos, faz uns anos já, faz uns quatro anos, com desenho, ilustração, essas coisas. Que é a

Renata Celi. A Renata Celi ela fazia, como que ela me cativou a voltar a desenhar: ela fazia uns desenhos em que ela pegava material barato, material caro, aí ela dividia o fazia o esboço do desenho e dividia o papel em dois, de um lado ela usava o material caro, do outro lado ela usava o material barato. Mesmo com o material barato é claro que não ficava com a qualidade vendável do caro, mas mesmo assim, ela mostrava que era possível você conseguir, é produzir desenhos legais até tipo com material barato, sabe? E é pela diversão, é pela recreação, pela prática artística, pelo relaxamento enfim né? E aí eu comecei a pegar os lápis de cor que eu tinha, comecei a ir desenhando, aos poucos eu fui sentindo mais necessidade de comprar um papel um pouquinho melhor e assim vai, sabe? Então eu acho que... é lembrando né? Desse aprendizado que eu estou tendo, que a gente está tendo aqui, que a jornada é muito mais importante do que o final, porque no final a jornada acabou. E ir se divertindo sabe? Não ficar observando só se o seu desenho é o desenho mais incrível do mundo né? Até porque cada um tem sua linguagem, tem o seu formato, tem enfim e é isso. Eu acho muito legal essa ideia da [P4] e [P1] de tipo começar a praticar mais isso como como terapia ocupacional, como algo que que te ajude, que te motive, que te anime, sabe? Ou que te relaxe, que te desestresse. (Informação verbal P2, 2021).

No nono encontro houve novamente o relato do impacto da oficina no dia a dia da participante. Nas palavras de P2:

Essa oficina está me ajudando bastante, nos dias que eu tive que faltar, estava realmente muito puxado pra mim, mas ela me faz muito bem sabe? Esses momentos de reflexão que a gente faz a partir das cores. Eles me ajudam a reenergizar, digamos assim, a me entender melhor, a entender os processos e aprender novas coisas como essa questão da jornada e tudo mais que eu venho falando, e é realmente muito importante por mais que seja difícil às vezes conseguir levantar, e vir participar, por causa do cansaço, ela a oficina está me ajudando bastante nesse sentido, porque eu consigo me reenergizar pra dar conta do resto do final semana e da semana que segue. (Informação verbal P2, 2021).

Também P3 compartilha como a vivência a inspirou na sua relação e contato com a natureza: “Eu me vejo bem introvertida, mas tenho praticado caminhadas em morros aqui na região, então me deu vontade de caminhar e de estar perto da natureza”.

No décimo e no décimo primeiro encontros não houve relatos sobre os impactos no domínio do meio ambiente.

4.5.5 Sobre a técnica da aquarela e o método de pintura de Liane Collot d’Herbois

De modo geral, no segundo encontro, quando experimentamos a pintura com a aquarela pela primeira vez, a técnica despertou emoções nos participantes da pesquisa. Há imprevisibilidade ou a falta de controle que podemos ter diante do que se pretende colocar no papel e o que acontece quando água, papel, pincel e pigmento de cor se encontram. Cada participante vivenciou ao seu próprio modo, no segundo

encontro. P1, por exemplo, trouxe o estranhamento, P2 a questão do controle, já P5 mencionou diversas emoções diante da experiência, sentiu-se insegura, brava, frustrada, até que foi gostando e finalizou com uma sensação de gostar afirmada com uma intensidade de satisfação. P6 também partiu de uma primeira sensação de frustração e concluiu na satisfação.

No terceiro encontro, os participantes que comentaram sobre a técnica da aquarela fizeram menção e comparação com o desenhar e trouxeram a sensação de satisfação de trabalhar com a cor e o encontro das cores, sem dar forma. P1 comentou:

Me desprendi um pouco do desenho e aí eu fiz uma camada que seria e é o fundo né? Com o carmim e aí ... eu fui passando várias camadas eu passei uma, depois passei outra até ele um pouco mais harmonioso e aí quando eu coloquei o turquesa, nossa, parece que juntou, abraçou. (Informação verbal P1, 2021).

É possível também identificar na fala de P2:

Nossa eu gostei tanto do meu trabalho. Eu acho, eu acho que quando a gente usa cor complementar fica tão harmonioso, fica tão e aí agora parece que eu me desprendi daquele conceito padrão, de achar que você precisa fazer desenho, sabe? E que você precisa produzir alguma coisa visual que tem referências, então, só as cores misturadas no papel dentro do formato delas, já conseguindo atingir, atingir essa aceitação, essa nova perspectiva sabe? De gostar do resultado mesmo ele não tendo um formato dentro do duma caixinha sabe? Gostei muito. (Informação verbal P2, 2021).

No terceiro encontro, vários participantes relataram bem-estar com a entrada da segunda cor, que na orientação da pintura, segundo o método de Collot d'Herbois, foi a cor complementar, para trazer equilíbrio e maior percepção da dualidade entre as polaridades. P13 comentou: "quando chegou turquesa parece que foi aliviando... me deixou mais calma".

No quarto encontro, P1 descreve a diferença qualitativa que sentiu quando introduziu a segunda cor e ressalta a harmonização, que é propriamente uma intenção da pintura na direção da saúde e qualidade de vida.

No quinto encontro não ocorreram comentários que abrangessem a técnica da aquarela ou que fizessem referência ao método da pintura de Collot d'Herbois.

No sexto encontro houve relatos com relação ao método de trabalhar com o papel molhado e como esse preparo também é um manuseio a ser alcançado, um equilíbrio. Nas palavras de P4: "eu encharquei o papel dessa vez, acho que quando

secar vai ficar melhor. Mas encharquei mesmo e sem querer caiu e virou o copo e o papel já estava no lugar e não consegui tirar o excesso”. P5 também comentou:

Dessa vez eu acho que eu molhei muito o meu papel, aí ele ficou até saindo uns pedacinhos sabe? [...] E eu acho que eu exagerei um pouco no violeta, era pra por mais suave, aí e fui pondo, pondo, pondo, aí ele ficou meio forte. Aí até tentei dar uma clareada, daí melhorou [risada]. (Informação verbal P5, 2021).

Ainda no sexto encontro, P1 descreve a harmonização que sentiu:

O violeta trouxe uma sensação de realmente harmonia, parece que deixou mais harmonioso no total. É quando eu coloquei o violeta na parte de baixo, é eu gostei muito que ele trouxe uma sensação assim, de fundo, parece que é como o amarelo tava muito aberto parece que o violeta ele, ele meio que entrou, e deu uma acalmada assim. (Informação verbal P1, 2021).

No sétimo encontro, P6 comenta sobre a mudança de sensações com cada cor e o significado que foi construindo:

Eu achei interessante você falar sobre as proporções das cores, porque quando eu estava usando o verde, primeiro o verde, eu não estava gostando do resultado dele na folha, e quando eu coloquei o verde mais claro, eu fiquei ah está melhorando, eu comecei a usar mais desse, e quando eu coloquei laranja e aí eu senti que ficou satisfatório, e daí eu coloquei um monte de laranja e agora talvez faça sentido, porque eu realmente sou mais cabeça, mais é assim, mais mental, racional. (Informação verbal P6, 2021).

No oitavo encontro, P1 coloca sua percepção sobre como está lidando de modos diferentes com a técnica da aquarela durante o processo da oficina, permitindo-se sair do enquadramento visual da construção de um desenho e se soltando com a cor:

Eu lembro, eu estava olhando as minhas outras pinturas, eu sempre delimitava muito o meio, tipo assim, é na horizontal, três meios e dessa vez eu misturei tudo e ficou tipo assim, não ficou bem delimitadinho, eu achei que ficou bem interessante, porque normalmente eu sempre percebia que depois que eu terminava ficava muito separado horizontalmente e agora parece que ele trouxe essa tridimensionalidade da turquesa. (Informação verbal P1, 2021).

No nono encontro, P2 traz a sua percepção de interação com a técnica da aquarela:

[...] a tinta se espalhava, o efeito da tinta se espalhando, a harmonização de cores, foi muito legal. Ficou muito bonito. Assim, não é que eu acho que o meu desenho ficou incrível, eu vou emoldurar, colocar na parede, não é isso. Mas foi muito bonito o processo, sabe. Agora por exemplo, as cores estão todas misturando, e tá ficando uma grande inhaca [risada]. (Informação verbal P2, 2021).

No décimo encontro, P1 comenta como vem se apropriando e se soltando dentro da técnica da aquarela:

[...] coloquei a folha em pé também, na vertical pra ver se eu conseguia, porque era o que eu queria também, né? E aí deu bastante certo, foi bem interessante, bem melhor do que na semana passada, eu acho que na semana passada eu usei um pouco a mais do que deveria [...] Eu quero fazer um desenho só de violeta pra ver como vai ficar [...] Eu acho que foi o encontro que eu mais usei cor. Nunca tinha usado tanta cor assim. Foi realmente, me joguei. (Informação verbal P1, 2021).

P8 também mostra como lida com a técnica e se autoriza a fazer ao seu próprio modo:

Eu sei que num é pra fazer forma e tudo mais, mas eu tento sempre trazer uma forma porque isso me traz conforto”, complementa em outro momento dizendo com propriedade e liberdade: “Fiz a folha deitada, eu fiquei, é um convite pra gente enxergar quem a gente é por dentro mesmo, sabe? (Informação verbal P8, 2021).

No décimo primeiro encontro, P1 descreve sua experiência com a atividade artística e como desta vez se expressou dando forma: “Dessa vez eu senti vontade de delimitar bem, não sei porque parecia que vinha uma sensação de fazer algo, eu nunca tinha delimitado, dessa vez eu fiz uma flor bem no centro, depois que eu fiz o fundo”, continua descrevendo como esse processo se realizou: “...eu estava fazendo com fraco e aí eu trouxe um pouquinho mais forte, e aí ela já criou as pétalas ali, que parece que foi realmente novo”.

4.5.6 As cores

Ao longo dos encontros os participantes trouxeram suas percepções e sensações em relação as cores, comentaram sobre a relação que estabeleceram com elas.

No segundo encontro, a relação propriamente com a cor magenta ficou entrelaçada com as sensações e emoções que sentiram com a técnica da aquarela que para a maioria foi uma novidade.

O terceiro encontro foi vivenciado pelos participantes com uma certa densidade e intensidade, que é própria dos tons vermelhos, por exemplo P9:

Eu estava denso. O carmim foi me deixando mais pesado ainda. Pintar com ele foi devagar como se tivesse muita energia condensada. E quando veio o turquesa essa energia se dissipou. Fiquei mais leve e as pinceladas mais

rápidas e soltas e tive a sensação de não querer parar de pincelar. (Informação verbal P9, 2021).

No quarto encontro, o vermelhão escarlata trouxe diversos sentimentos aos participantes, de desconforto para alguns, como descrito por P1 e P9, que se aliviou apenas com a experiência com o amarelo. Nas palavras de P1:

Eu gostei bastante do sentido que a luz trouxe pro desenho, porque antes de eu colocar o amarelo limão ele estava assim uma coisa mais, parada, e aí parece que quando entrou até embaixo ali se misturou com o amarelo e ficou laranja meio que, bem espalhado, eu achei que ficou muito, muito harmonioso quando a luz entrou. (Informação verbal P1, 2021).

Já P4 encontrou uma sensação gratificante:

[...] eu tentei fazer algo diferente, num sei, comecei de um jeito, foi de outro, imaginei uma coisa, se tornou outra, mas é uma sensação assim, como a sensação assim, [deu a impressão que ela estava expandindo e se abrindo ao falar disso] eu tive muita vontade de sorrir, assim não sei se veio lembranças, mas assim uma vontade de sorrir, assim. É... como vermelhidão assim, a gente imagina várias coisas com vermelhidão, mas a gente imagina uma coisa e acontece outra, foi uma sensação, assim gratificante. (Informação verbal P4, 2021).

P8 traz a sua percepção: “Eu tava pensando no vermelhão como algo que... a gente tem que absorver, pra depois libertar, é por exemplo a raiva ou o amor, ou qualquer outro sentimento, por isso que algumas coisas são bem mais expressivas, né!?”

No quinto encontro, a experiência com o laranja e outros tons de terra trouxe para P5:

Quando eu coloquei a tinta no papel, eu senti que estava certo. Parecia muito gostoso de usar, não queria parar de usar laranja, não queria pôr a terra, eu gostei do resultado, foi eu acho que o desenho que eu mais me senti bem a pintura, que eu mais me senti bem de fazer, me senti calma olhando laranja, só se misturando aos pouquinhos com o turquesa, deixando o desenho mais leve, parece que eu estava me sentindo flutuando assim junto com o desenho, e quando eu usei a terra eu senti que que ficou um pouco mais pesado assim que puxou pro chão e me fez mais pro desenho como um desenho não como se eu estivesse nele, flutuando nele. (Informação verbal P5, 2021).

No sexto encontro, trabalhar com os amarelos trouxe questões a P4, em específico por ser uma cor que fisiologicamente ela não vê:

Como eu não enxergo o amarelo, pra mim foi difícil, eu estou vendo claros, clarões. Eu não consigo ver o amarelo entendeu? Ai eu só estou vendo os escuros... Tipo eu uso óculos, mas o médico disse que não sabe porque, tipo eu não consigo ver o meio das coisas, assim, é o meio de nada eu não

consigo visualizar. E a questão do amarelo, tipo quando eu faço prova do Detran, eu não consigo ver o amarelo, mas não é daltonismo, daí eu não sei explicar bem o que poderia ser, mas tipo eu trabalho a noite, eu trabalho com batatas, essas coisas assim, com legumes é amarelo, eu não consigo enxergar. Aí tipo nessa época a batata inglesa ela fica verde, aí o pessoal fala: aí você tem que tirar a batata verde. Eu digo: eu não consigo nem ver o amarelo, você quer que eu vejo o verde. Assim é uma dificuldade muito grande sabe? Eu sofro muito porque eu vejo uns flashes de luzes entendeu? Eu vejo um tipo um clarão, o amarelo eu vejo um clarão, não consigo tipo, eu não consigo distinguir, distinguir um forte do amarelo, por isso que a minha imagem deve estar estranha não sei dizer, talvez bonita. (Informação verbal P4, 2021).

No oitavo encontro, P2 compartilha a relação que tem com as cores:

Eu sou um pouquinho cinestésica. Então toda vez que eu me deparo com a cor fria ou com uma cor quente, eu sinto um pouco desse calor ou dessa frieza, sabe? E é muito natural meu, eu acho que todo mundo tem um pouco disso, né, mas às vezes pra mim dependendo do contexto que eu estou, hoje está um dia agradável está um dia ameno, então não ficou tão ressaltado, mas, por exemplo, quando eu estou num dia frio e eu vejo uma um cenário gelado, vejo gelo, vejo alguma coisa assim, eu começo a passar o triplo do frio. Isso é muito característico meu, e é como eu disse eu acho que todo mundo tem um pouquinho disso, mas para mim é eu sinto que é um pouco acentuado. Mas em geral, a questão é que eu tenho sempre, desde criança, uma tendência a gostar mais das cores frias, sabe? Desde criança eu gostava, eu coloquei isso no Forms, que quando eu era criança a minha cor favorita era azul, e aí conforme eu fui ficando adolescente a minha cor favorita passou a ser o verde. Então o turquesa é o encontro do dos três mundos: criança, adolescente e adulta, sabe? Então é muito minha zona de conforto, de introspecção, é uma cor muito confortável pra mim, muito feliz para mim, sabe? Eh é muito meu, é muito eu, então é um lugar onde eu me sinto. É uma cor que me remete a sensação de ser eu, de me deparar comigo mesma, e dizer nossa, olha, é a sua cor, entendeu? [risos]. (Informação verbal P2, 2021).

No décimo encontro, P1 descreve como lidou com a cor:

Eu acho que consegui entrar bastante na cor, no sentido do autoconhecimento, eu tentei deixar, coloquei a folha em pé também, na vertical pra ver se eu conseguia, porque era o que eu queria também, né? E aí deu bastante certo, foi bem interessante, bem melhor do que na semana passada, eu acho que na semana passada eu usei um pouco a mais do que deveria. E o violeta realmente dá uma sensação assim de não querer sair da cor, de querer continuar na cor e eu quero fazer um desenho só de violeta pra ver como vai ficar mas foi bem interessante usar o índigo. (Informação verbal P1, 2021).

P8 também descreve o tema do encontro: “o tema pra mim foi, eu fiquei muito na cabeça, em termos de imersão, sabe?”.

No décimo primeiro encontro, os participantes interagiram de modo diferente com o violeta claro e o violeta escuro. P1 comenta: “Gostei mais de trabalhar com o violeta escuro”, já P11 afirma: “Eu gostei mais do claro. Com o escuro ficou aquela sensação que eu tinha falado [luto], então me identifiquei mais com o claro mesmo”.

A descrição de como P1 se relacionou com a cor violeta: “coloquei que o tema do encontro para mim foi o novo. Parece que eu entrei em um campo que eu ainda não, não conhecia tanto”.

4.5.7 Sobre o conteúdo da individualidade

O pincel é a extensão do corpo e da individualidade de quem pinta, portanto, aquilo que há na interioridade de cada um se expressou, de modos diversos, no papel e nas significações e relações que os participantes trouxeram.

A individualidade se manifestou no segundo encontro com as significações interpretadas, como em P2, que relacionou as nuvens com a imagem da história de João e o pé de feijão; outros relacionaram com experiências que fazem parte do seu repertório de formação universitária, como quando P6 mencionou que viu a tinta se espalhar no papel e que parecia bactérias que têm cílios; quando P5 colocou que se inspirou no movimento dos tentáculos do animal marinho caravela ou quando associou a imagem da mitocôndria com o seu lado biólogo; e também quando P8 conectou a cor magenta às lâminas de citologia.

Uma mesma imagem produzida por P5 remeteu-a à imagem das pétalas de um lírio, já P1 identificou um polvo. Assim, vimos que a individualidade dos participantes foi emergindo na expressão artística e nas significações encontradas. Mesmo com P12, que descreveu como recebeu as palavras de orientação à pintura: “a primeira cor que eu vi foi o amarelo ouro, quando eu iniciei, quando eu entrei na reunião as palavras que eu mais gravei foi: vamos iniciar... iniciação. E eu pensei no sol que inicia o dia”.

No terceiro encontro, os participantes trouxeram associações próprias quanto ao que vivenciaram na pintura e com a cor. Por exemplo, P2 que associou com a cor que pinta os seus cabelos:

Há meses que eu estou com cabelo vermelho [riso]. Então tem todas essas reflexões né que parecem coisas bobas, fúteis e tudo mais, mas tipo como a cor do cabelo, mas pra mim tem um significado muito forte então, é inevitável eu não referenciar tudo isso, enquanto eu estou lidando com essa cor sabe? (Informação verbal P2, 2021).

No quarto encontro há mais um relato de como a individualidade e a liberdade de expressão se fez presente. P8 descreveu que interpretou ao seu próprio modo a relação com a cor vermelhão:

Eu tava pensando no vermelhão como algo que... a gente tem que absorver, pra depois libertar, é por exemplo a raiva ou o amor, ou qualquer outro sentimento, por isso que algumas coisas são bem mais expressivas, né? E aí, você começou a falar da, da luz e tudo mais, do amarelo, é amarelo limão, aí eu pensei mais da própria estrutura dar essa luz, invés dela receber sabe? Atrair essa luz" [...] "eu já sabia que eu queria algo que, que começasse pequeno e fosse crescendo, né? Aí eu senti a necessidade de fazer essa associação assim. (Informação verbal P8, 2021).

No sexto encontro, P5 manifestou as suas próprias associações com relação à cor amarela:

Eu fiquei pensando, é engraçado mesmo essa relação do amarelo com a forma arredondada, não é? Não só a gente vê no sol, mas as frutas não é, tipo mamão, melão, abacaxi, laranja, limão, é tudo meio redondo, não é? Até na flor, lá no centro da flor, parece que é uma lanterna né? Algo assim bem legal. (Informação verbal P5, 2021).

Cabe destacar que a participante enviou uma foto da flor jasmim-manga para referenciar sua fala. Estava se referindo ao movimento do amarelo de irradiar do centro para periferia.

No sétimo encontro, P8 trouxe duas imagens que criou a partir de conteúdos individuais:

Se alguém for parar pra pensar nas árvores balançando e tudo mais, me fez... me remeteu levemente ao que eu fiz na hora que eu estava pintando [...] eu pensei na questão do movimento que eu queria trazer, sabe? Aí, a primeira coisa que me veio foi a dança, uma manifestação visual, eu pensei nossa, eu acho que combina...pelo menos uma lembrança de uma bailarina, sabe? Por essa questão de movimento de mudança. (Informação verbal P8, 2021).

No décimo encontro, P8 descreve como associou ideias, sentimentos e imagens próprias à experiência que vivenciou com a cor índigo:

Eu tentei fazer uma pessoa mergulhando, mas aí estava tão aguado, que não saiu muito bem não. Mas era uma ideia de ter quase esse contato sabe com o polvo e trazer essa racionalidade para o consciente, seria isso [...] Queria comentar, que foi curioso que você fez uma metáfora com barco, escolher qual barco que você vai caminhar, vai seguir, e tudo mais, e quando você falou isso, eu só pensei é não ir um caminho reto, sabe? Você caminhando com o barco, mas sim com você sair com o barco e mergulhar literalmente, então não foi reto mas sim um, você mergulhar mesmo na profundidade. (Informação verbal P8, 2021).

Até o momento foram descritos os dados coletados pelos instrumentos da pesquisa de forma agrupada e apresentada por cada instrumento, nas discussões os dados conversaram entre si, buscando uma integração e profundidade na compreensão de como as atividades artísticas e expressivas interferem na qualidade de vida dos estudantes universitários.

5 DISCUSSÃO

A fim de considerar de maior relevância os resultados dos estudos e a normatização quanto às questões éticas em pesquisa com seres humanos, e em específico a aprovação do CEP-UFPR com esta pesquisa, colocamos as demandas éticas emergentes do campo de pesquisa, as quais precisaram ser consideradas para adequar o projeto de pesquisa enviado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFPR, com as suas respectivas justificativas.

O campo de pesquisa preexistia à minha entrada como pesquisadora, tanto como realidade vivida pela PRAE e os participantes da pesquisa, quanto como uma realidade psíquica idealizada na minha mente. O encontro dessas realidades fez eclodir a diversidade do planejado com a realidade que saltou aos olhos já na aproximação com o campo.

A aderência ao convite de participação nas atividades artísticas da pesquisa foi significativamente menor do que o esperado. A expectativa era preencher dois grupos com 15 participantes cada, e tal expectativa estava ancorada em uma idealização de poder disponibilizar na universidade pública, uma prática de base antropológica, que em geral está restrita a ambientes a quem frequenta uma escola sob orientação da Pedagogia Waldorf.

Esse impacto inicial abriu mais o olhar para o encontro, para buscar compreender quem eram as pessoas que se colocaram para participar da pesquisa.

Assim, a escolha não foi fazer acontecer o planejado de modo inflexível, mas de se abrir para os movimentos da realidade do campo de pesquisa com uma postura ética e estética. Considerando também que os resultados de uma investigação interferem diretamente na existência concreta das pessoas, optou-se por não criar outras estratégias de ampliação do número de participantes. Segundo Severino (2019, p.3), a “alteridade no próprio objeto de pesquisa transmuta radicalmente a relação do pesquisador com o mesmo”, o que requer uma sensibilidade ética.

Sensibilidade, atributo colocado por diversos autores na fundamentação teórica da pesquisa, entre eles Duarte Júnior (2000), Mariotti (2020) e Pereira (2011), sensibilidade para ver, para ouvir, para tatear a realidade e lidar com ela, no sentido criativo.

A postura estética, requer abertura e sensibilidade para contemplar e se deixar afetar, lembrando segundo Pereira (2011), que quanto mais interesses e juízos de valor houver, menor a possibilidade de se criar o novo.

No momento de entrega dos *kits* aos participantes que os buscaram presencialmente, houve um primeiro questionamento verbalizado por parte de uma participante sobre como seria esta atividade. A participante verbalizou não ter uma mesa onde pudesse pintar e gravar com o celular a pintura. Aqui, foi preciso criar com os recursos presentes, oferecendo esclarecimentos de como seria a realização da atividade. Levantou-se possibilidades de como poderia realizar a pintura e chegamos na necessidade de uma superfície plana, até mesmo no chão e de que não haveria necessidade de mostrar na câmera o processo de pintar.

Tal questionamento da participante trouxe tantos outros à pesquisa, e em resposta fomos lapidando as concepções para a postura ética-estética.

Cabe aqui aprofundar a compreensão steineriana entre o estético e a moral. A simpatia pelo que é bom e belo, bem como a antipatia pelo que desagrade com a feiura e com os atos ruins provoca sensações que dizem respeito à estética. Já o impulso da vontade que leva a praticar o bem ou o mal, vai além do elemento estético, trata-se do elemento moral. Quando o ser humano se entrega à arte enquanto atividade criativa, está em uma condição como que de um sonho em vigília, um sonho diurno, uma capacidade de receber “impulsos e sentimentos morais que vivem em nós e nos faz sentir que a vida humana tem, no fundo, uma justificação apenas quando colocamos nossas ideias a serviço do bom e do belo” (STEINER, 2002, p.17-18).

Enquanto os participantes da pesquisa eram entidades idealizadas, o projeto da pesquisa estruturou-se a um certo modo teórico. Mas ao entrar em campo os participantes reais se mostraram enquanto seres humanos dotados de histórias, expectativas, interesses, visão de mundo e, mais ainda, enquanto demandas próprias que se colocam na relação, a alteridade se revelou no encontro.

A sensibilidade ética requer o reconhecimento e o atendimento da dignidade humana que se apresenta na alteridade. A dignidade humana é valor e, neste sentido, a exigência ético-política requer necessariamente o respeito à dignidade humana (SEVERINO, 2019). Assim, nos orientamos e fundamentamos o agir na pesquisa em função da qualidade do existir de uma realidade concreta, delineada e contingenciada pelas características que lhe são próprias.

Para além da alteridade dos participantes, que trazem autonomia aos dados da pesquisa, há que se considerar a própria especificidade da pesquisa em educação que lida com fenômenos em constante processo de devir, e mais ainda quando no macro e no microcosmo estivemos inseridos em um momento de transformação das relações entre as pessoas e das pessoas com o mundo em decorrência da pandemia de 2019 a 2022. A universidade não é a mesma, as relações não se estabelecem como antes, a necessidade de sobrevivência física e financeira modificou as condições e as relações. Em especial para os participantes da pesquisa que já se caracterizavam antes da pandemia em uma condição de vulnerabilidade social, por serem estudantes que estavam vinculados à PRAE, para eles a sobrevivência mostrou-se ser uma questão mais do que antes agudizada.

Este mesmo fator foi considerado para compreender as condições de presença e ausência nas atividades da oficina. No contato inicial com os participantes do grupo intervenção, na etapa de entrega e recebimento do *kit* de materiais, bem como na realização do primeiro encontro, quando coletamos a primeira avaliação da qualidade de vida, houve 100% de adesão. Porém, houve uma instabilidade na presença, na participação nas atividades propostas na oficina, tanto na pintura quanto na resposta da ficha de registro ao longo dos encontros na oficina. No segundo encontro, houve uma falta e duas pinturas não enviadas. No terceiro encontro houve 100% presença e 100% de realização das atividades. No quarto encontro houve três faltas e um dos participantes não se disponibilizou a enviar a pintura, mas nas demais atividades participou. No quinto encontro, três participantes faltaram e dois participantes não se disponibilizaram a enviar a pintura. No sexto encontro, tivemos uma falta maior no grupo, seis participantes faltaram; este momento chamou a atenção e criou necessidade de compreender melhor o movimento.

Seriam dificuldades nas condições físicas, psicológicas ou sociais da vida dos participantes que afetavam a sua qualidade ou consistência na participação das atividades da oficina?

Os motivos que explicariam ou justificariam a frequência na participação ficaram como um questionamento interno, mas que proporcionaram maior receptividade e valorização daquilo que os participantes trouxeram em suas falas e registros. A cada encontro recebemos os participantes que puderam estar presentes, diante do grupo, lidamos com a indisponibilidade para se mostrar diante da câmera, bem como com a disposição de fala para o compartilhamento das percepções.

Podíamos olhar para o meio copo vazio, ou o meio copo cheio, e foi para com este segundo que optamos por trabalhar para construir a vivência durante o processo da intervenção.

Considerou-se que o movimento de participação, ausência e indisponibilidade ocorridas até certo ponto poderia ser uma instabilidade natural, inclusive da liberdade de participação conforme disposição para as atividades pontuadas no TCLE. Todavia, além do movimento natural que já estava acontecendo nos encontros anteriores, houve uma situação crítica: uma das participantes do grupo que residia em uma casa com outros estudantes fez uma tentativa de suicídio justamente entre o quinto e o sexto encontro.

Este fato repercutiu entre alguns participantes que já a conheciam direta ou indiretamente antes da oficina. Em decorrência da tentativa de suicídio, a própria participante se desvinculou da oficina, ela foi para a cidade onde residia a família de origem para realizar os tratamentos necessários.

Cabe destacar, que desde a ficha de inscrição esta participante já colocou em evidência tentativas anteriores, e ao longo dos encontros ela evidenciava o seu sofrimento psíquico. Ao reconhecer os riscos nas colocações da participante, contatou-se de imediato a equipe da PRAE, para dar ciência e construir uma rede de suporte. Obtivemos o retorno do conhecimento por parte da PRAE da situação da participante e que já estava em acompanhamento pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Outros dois participantes no grupo tiveram sua participação comprometida no sexto e no sétimo encontro em decorrência de proximidade com a participante que fez a tentativa de suicídio.

No período entre o sexto e o oitavo encontro da oficina houve necessidade de trazer, para a consciência do grupo, que as atividades da oficina constituem participação em uma pesquisa. Isso porque o uso da plataforma *Teams*, a mesma usada pelas disciplinas da graduação, bem como pela característica da intervenção ser terapêutica e educativa, poderia deixar fora da consciência que a pintura, o registro de percepções e a colocação deles na troca do grupo focal seriam os dados que trabalharíamos na construção do conhecimento da pesquisa. Este movimento de trazer para a consciência foi realizado coletivamente durante o sexto e o sétimo encontros da oficina, mas com alguns participantes foi necessário o contato individual.

Foi feita a tentativa de agendar um horário com os participantes que apresentaram maior oscilação na participação na oficina, com a proposta de olharmos

para o contexto que estava ocorrendo, com intuito de encontrarmos meios de facilitar a participação. Dos quatro participantes contatados individualmente, uma participante que estava com uma frequência alta de faltas, também não conseguiu marcar a conversa individual, justificando-se com falta de tempo por demandas de trabalho. Como a indisponibilidade para participação no horário da oficina foi frequente, naturalmente ela se desligou, se ausentando e não conseguindo concluir a oficina. Um segundo participante se prontificou e agendou a conversa individual, trouxe justificativas pessoais e, na sequência, apresentou uma boa resposta à conversa individual, com uma participação mais ativa. Com uma terceira participante a troca de mensagens foi suficiente, e na sequência retornou para a oficina. Com todos os faltantes os motivos foram acontecimentos na vida pessoal e familiar.

Faz-se relevante, também, considerar o que os participantes trouxeram em suas falas e registros em relação às faltas: no oitavo encontro, P4 traz como se surpreendeu:

Hoje a experiência foi diferente assim, eu tava na rua, no centro, aí eu disse: ah eu acho que eu não vou participar da aula não. Tava com esse ânimo quando eu cheguei [...] o desânimo tava bem grande, sabe? E ao começar fiquei muito fria assim aquela coisa pensamento de pô será que vou conseguir hoje e depois com o decorrer da imagem, com o decorrer da conversa, foi muito legal, foi uma experiência bem impactante, eu me surpreendo cada dia mais, sabe? Mesmo com vontade ou sem vontade, eu tô me surpreendendo de verdade. (Informação verbal P4, 2021).

No nono encontro P2 coloca:

Essa oficina está me ajudando bastante, nos dias que eu tive que faltar, estava realmente muito puxado pra mim, mas ela me faz muito bem sabe? Esses momentos de reflexão que a gente faz a partir das cores. Eles me ajudam a reenergizar, digamos assim, a me entender melhor, a entender os processos e aprender novas coisas como essa questão da jornada e tudo mais que eu venho falando, e é realmente muito importante por mais que seja difícil às vezes conseguir levantar, e vir participar, por causa do cansaço, ela a oficina está me ajudando bastante nesse sentido, porque eu consigo me reenergizar pra dar conta do resto do final de semana e da semana que segue. (Informação verbal P2, 2021).

Tais falas apresentam os participantes acometidos pela vida cotidiana, pelo ânimo, pelo cansaço nos quais estão envolvidos e que participar da oficina nem sempre foi possível ou fácil. Assim como a oficina eventualmente fez parte da vida dos participantes, entrando no seu dia ou se prolongando para suas semanas, os

participantes fizeram parte da construção da pesquisa contribuindo com o que podiam em cada momento.

Ainda, com relação à presença, os próprios participantes sugeriram, no décimo primeiro encontro, que se fizesse uma confraternização *on-line* no encerramento da oficina, de modo que cada participante tivesse um alimento colorido. No final do encontro, no momento da confraternização, duas participantes mostraram os seus alimentos e os demais se despediram. As participantes que colocaram a sugestão da confraternização com os alimentos não estavam presentes nesse momento final.

Novamente questionamentos internos se fizeram presentes na tentativa de compreender quais fatores interferiram para a dificuldade de estar presente inclusive por aqueles que propuseram.

Seria uma dificuldade de se despedir, de encerrar, porque o fim é tido como algo não bom, pode representar mais uma perda ou carência, diante de tantas outras faltas. Se nos cativamos e nos envolvemos nesse processo, como se despedir? Seria melhor sair silenciosamente? Ou será que não houve envolvimento?

As falas dos participantes demonstraram que houve envolvimento: P1 no quarto encontro: "...eu tive uma semana bem difícil, uma semana bem ruim, e aí eu tava muito empolgada pra chegar no sábado, né? Porque no sábado de manhã já tá quase um evento, já é, aí eu acordei feliz, acordei alegre". P4 no quinto encontro "acho que eu fico ansiosa pra chegar o sábado e já estou até com medo quando acabar entendeu?".

Os dados coletados pela ficha de registro quanto à vitalidade energética dos participantes também podem auxiliar a compreender a dificuldade dos participantes na finalização da oficina. Esses dados colocaram em evidência que houve uma mudança no padrão de percepção dos participantes, no décimo e décimo primeiro encontro, como podem ser visualizados nas FIGURAS 40 e 41, no capítulo dos resultados, quando comparado às FIGURAS 33 a 39. No décimo e décimo primeiro encontro da oficina os participantes no início e no final do encontro percebiam-se com baixa energia, e no final do encontro apresentou-se um aumento da quantidade de pessoas que se reconheceram com baixa energia no grupo. A maior parte do grupo se reconhecer com um baixo ânimo e energia ao final da atividade pode ser um indicativo da dificuldade, do desconforto com a finalização da oficina.

Todos os participantes do grupo controle participaram da primeira e segunda avaliação da qualidade de vida, mas na terceira e última etapa, a devolutiva, tivemos uma falta de cinco, dos treze participantes. A devolutiva seria o fechamento do

processo para eles, e assim como no grupo intervenção, uma parte dos participantes do grupo controle não conseguiu estar presente no encerramento. Do processo de aproximação e contato com os participantes do grupo controle, também encontramos dificuldade de presença já na formação do grupo, e é válido lembrar que todos foram convidados, em um primeiro momento, a participar na oficina das atividades artísticas e expressivas com as cores, ao longo de três semanas foram enviados *e-mails* convite, antes do início da oficina. Como não houve demanda suficiente para a realização da oficina em dois grupos, somente um grupo formou-se para a ela. A dificuldade de presença seria, então, uma falta de tempo no cotidiano acadêmico? Há espaço na vida dos estudantes universitários para se comprometer com mais uma atividade de 12 encontros?

Como colocado por Bondía (2002), seriam os participantes da pesquisa, como todos nós, sujeitos acometidos por um lado pela falta de tempo, de espaço, e pelo outro, excesso de demandas, deveres, fazendo com que nos encontremos submersos e perdidos? Seria a oficina para aqueles que puderam e conseguiram participar uma pequena ilha em um oceano de demandas onde poderiam repousar por um tempo, onde podiam descansar o cognitivo e se abrir para outros canais de percepção e sensação e assim seguirem mais revigorados para a jornada da semana? Os participantes da pesquisa que conseguiram, mesmo com as variações de como e quando conseguiram, se colocar na experiência, explorando as condições de se expor, ora mais, ora menos, revelaram no final, em ambos os grupos, a dificuldade que é se expor, entrar na experiência e mais ainda finalizar e completar a experiência.

Para lidar com tais dificuldades é preciso fazer o que P2 e P4 descreveram acima, ultrapassá-la, apesar do desânimo ou do cansaço, é possível ir em frente. E foi neste mesmo sentido que nos colocamos a lidar com as dificuldades emergentes na pesquisa, avançando com as possibilidades existentes.

Após a etapa de coleta de dados, nos deparamos com a dificuldade de organizar os dados coletados. Os diferentes instrumentos trouxeram uma ampla quantidade de dados, o excesso dificultava uma visão integrada deles e a organização segmentada dentro de cada instrumento parecia esvaziá-los de sentido. Mas no árduo caminho da organização foi se construindo uma totalidade aqui na escrita da discussão. A necessidade de me colocar, de revelar os registros do diário de campo, os pensamentos e questionamentos nesta escrita, interpreto como um processo onde a individualidade pôde integrar a experiência da pesquisa, se apresentando como uma

atividade científica-criativa. A expressão da individualidade é uma aproximação do criativo proposto por Steiner (2000, 2012), que culmina no ato de concretizar no e para o mundo criado. Tão importante é a revelação da individualidade, que esta foi uma categoria emergente na pesquisa.

A transversalidade dos dados, as tangentes e encontros com as quais os dados foram se colocando, foi alcançada partindo-se das categorias de análise que ficaram em evidência na análise estatística.

Houve um primeiro conjunto de dados quantitativos que trouxe a possibilidade de identificar a percepção da qualidade de vida dos participantes, e como ela se modificou em um intervalo de tempo, sendo que no grupo intervenção, tivemos as atividades artísticas e expressivas com as cores, a interferência da arte na vida dos participantes. No grupo controle, não tivemos acesso aos diversos fatores intervenientes que explicariam e justificariam as mudanças na percepção da qualidade de vida.

O que os percentuais quantitativos nos trouxeram foi que, inicialmente, o grupo controle apresentou uma pontuação média melhor da percepção da qualidade de vida geral do que o grupo intervenção, $50,07 \pm 9,95$ e $47,34 \pm 11,19$, respectivamente. Na segunda avaliação houve uma inversão, de modo que o grupo intervenção cresceu 6 pontos, atingindo $53,85 \pm 10,81$ e o grupo controle perdeu 2 pontos, de $50,07 \pm 9,95$ para $48,74 \pm 9,13$. A variação na pontuação foi mais ampla positivamente no grupo em que houve a presença da arte. Lembrando que quanto mais alto o índice de pontuação pelo WHOQOL-bref, melhor é a qualidade de vida na percepção dos avaliados.

Da primeira para a segunda avaliação da qualidade de vida, os participantes do grupo intervenção apresentaram um aumento de percentuais em todos os domínios avaliados: na qualidade de vida geral, como já apresentado, no físico 44,23 para 52,92; no psicológico 44,87 para 50,76; no social 46,15 para 57,58; e no ambiental 53,37 para 55,68. Já com relação aos escores dos domínios para o grupo controle, apenas o domínio psicológico teve seu percentual aumentado, os demais domínios diminuíram.

As análises estatísticas também nos trouxeram a possibilidade de evidenciar, através do pareamento do TEST T, que foi significativa a mudança que se apresentou no domínio físico, ambiental e na qualidade de vida geral no grupo intervenção.

5.1 DOMÍNIO FÍSICO

Os dados que contemplaram o domínio físico foram investigados quantitativamente pelo WHOQOL-bref, o qual apresentou um aumento na percepção da qualidade de vida em oito pontos no grupo intervenção, sendo que o TEST T indicou alteração significativa estatisticamente, e também foram coletados dados qualitativos, os quais trouxeram percepções muitas vezes específicas de como reconheceram seu estado corporal.

O questionamento se houve alguma alteração física ou fisiológica durante a atividade de pintura, tanto na ficha de registro, quanto no grupo focal, foi um convite a observar-se. Em tempos onde socialmente o corpo é um veículo de movimento ou um culto estético, entrar em uma auto-observação de quais são as sensações corporais, já pode ser um benefício e uma qualidade ao bem-estar, mesmo que o reconhecimento seja de algo desconfortável, porque a conscientização do estado tende a levar a uma autorregulação corporal, melhor ainda se os participantes a partir da percepção tenham tido uma ação de autocuidado em prol do observado. Por exemplo, P3 comenta sua percepção “me deu vontade de caminhar e de estar perto da natureza” e acrescenta que tem feito muito isso ultimamente.

De acordo com Hauschka (1987b), as atividades artísticas e expressivas abrem espaço de pausa para a vivência na interioridade, de modo a gerar ações mais conscientes como respostas às percepções, porque no geral não há esse tempo e espaço interior para processar o fluxo de percepções do mundo sensório, os quais acabam se desencadeando em um fluxo de reações. Vê-se assim que a auto-observação do domínio físico e os efeitos neste constatados demonstram como a arte pode promover qualidade de vida.

Os resultados provenientes da ficha de registro apontaram que, em oito dos encontros, quando questionados com a pergunta: Durante as atividades da oficina ocorreram alterações com o seu corpo fisicamente (percepções fisiológicas, internas e/ou externas)? apontam que sim, houveram alterações. Tais resultados podem ser melhor visualizados na FIGURA 18 presente no capítulo de resultados.

Os reconhecimentos na dimensão física foram na análise dos dados subcategorizados em três aspectos: fotografia corporal, autorregulação e resposta à cor.

5.1.1 Fotografia corporal

O reconhecimento de algum aspecto momentâneo, por exemplo: “Parei de prestar atenção nos sons e acontecimentos externos do ambiente”; “Olhos mais abertos”; “Um calor muito forte em meu rosto”; “Enjoo”, entre muitos outros relatos e registros que trouxeram essa percepção clara e apurada do estado corporal foram identificados como fotografia corporal.

Na FIGURA 42 reapresentamos os dados qualitativos coletados referentes ao domínio físico, aproximando os dados da ficha de registro e do grupo focal. Cabe esclarecer que foram eliminadas as repetições de informação quando apresentadas pelo mesmo participante no mesmo encontro.

FIGURA 42 – NUVEM DE PALAVRAS REFERENTES AO DOMÍNIO FÍSICO



FONTE: Os autores (2022)

Na FIGURA 42 identificam-se palavras que fazem menção a seis das sete facetas colocadas por Fleck *et al.* (2000) e investigadas pelo domínio físico pelo WHOQOL-bref: dor e desconforto; energia e fadiga; sono e repouso; mobilidade; atividades da vida cotidiana; e capacidade de trabalho. A única faceta não

contemplada pela fonte de evidências qualitativas foi com relação à dependência de medicação ou de tratamentos.

A reflexão sobre a subcategoria fotografia corporal trouxe questionamentos sobre se seriam percepções de algo que já estava presente no participante, se seria uma tendência do seu corpo, que o acompanha cotidianamente ou se seria uma consequência da atividade artística ou mais propriamente da cor.

Por não ser possível identificar em todas as ocorrências a origem da percepção física, foi que consideramos ser uma fotografia corporal, quando esta correspondia a um reconhecimento, a um olhar para si mesmo em um aspecto palpável, passível de se tornar consciente para si e de ser comunicável na oficina.

A fotografia corporal, por si só, permitiu que sensações do domínio físico passassem a fazer parte, a ocupar um espaço mental e na vida dos participantes, a ser considerado. As perguntas presentes na oficina: como o meu corpo está se sentindo? Que alterações estou percebendo que estão acontecendo no aspecto físico e fisiológico? poderiam ter se expandido para além da oficina e ganhado espaço na vida dos participantes, a ponto de interferir na percepção da qualidade de vida deles? Os dados estatísticos nos revelaram que sim, e de acordo com Collot d'Herbois (2008), o sentir, sendo intensificado pela vivência com as cores, poderá ser descrito por aquele que o vivencia e reconhece. Segundo Heide (1987), na pintura há um processo de interiorização, e aquilo que se encontra na interioridade é projetado para fora, podendo se tornar mais visível e consciente. Nas descrições da atuação da terapia artística por Hauschka (1987b), no processo de pintar há um envolvimento com as cores vivenciado diretamente nas sensações corpóreas.

Também foi possível identificar, no conjunto dos encontros, uma frequência de percepção física específica, a qual foi se revelando como uma característica do participante. Como foi possível identificar a tendência de P1 em reconhecer-se como descreve no relato do décimo encontro: "...sempre de manhã estou bastante dispersa, bastante avoada, mas principalmente no final de semana mais ainda...", e em diversos encontros trouxe como percepção na condição física e fisiológica de estar desperta e focada, com a descrição própria de uma fotografia corporal de estar de olhos abertos.

Também foi possível localizar a tendência corporal de P2 de ser expansiva, quando se descreveu no nono encontro:

[...] Normalmente eu sou uma pessoa, mais expansiva, tagarela e palestrinha, mas tipo, o fato do cobalto ter me dado essa sensação de introspecção, no

sentido de tipo, me colocar um pouco mais, é pra dentro, né? É como eu disse dentro da minha realidade né? Da minha perspectiva, da minha referência, é diferente do que seria a sensação pra uma pessoa que é normalmente introspectiva. (Informação verbal P2, 2021).

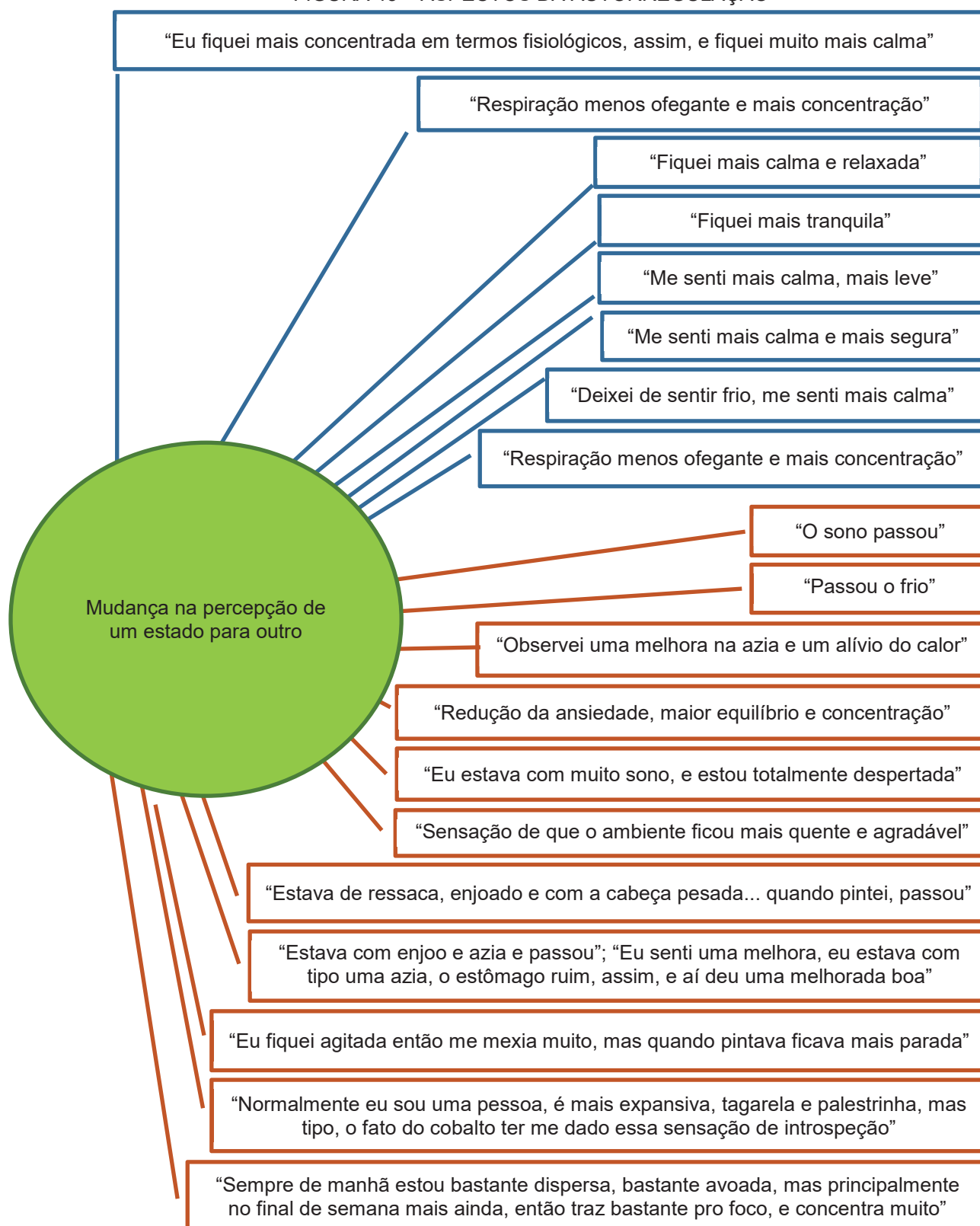
Nos dois exemplos identificou-se a alteração e regulação que a experiência com a cor específica trouxe para P2, bem como as atividades expressivas com as cores em conjunto, no caso de P1, foram proporcionando uma autorregulação, o que levou a criação de uma outra subcategoria para o domínio físico.

Assim, para além de reconhecer na fotografia corporal o estado físico e fisiológico do corpo, os aspectos de autorregulação precisam ser compreendidos, porque de acordo com Hauschka (1987a), as forças criativas que são ativadas através da pintura com as cores podem atuar modificando de modo profundo o corpo físico.

5.1.2 Autorregulação

Foi possível identificar a condição física alterada pela oficina quando os participantes mencionaram uma alteração de um estado corporal. As expressões de sentir mais ou menos nos dizem que havia um reconhecimento prévio de estado corporal e que este se alterou, o que ficou claramente registrado com o termo passou, ou seja, se alterou. Estas ocorrências foram consideradas como os aspectos de autorregulação e foram destacadas, em azul na FIGURA 43, apresentando os registros e falas com relação ao aumento ou redução na percepção referente aos aspectos físicos e fisiológicos. As demais ocorrências que evidenciam mudança na percepção, de um estado para outro, foram colocadas em laranja.

FIGURA 43 – ASPECTOS DA AUTORREGULAÇÃO



FONTE: Os autores (2022)

Segundo Hauschka (1987a e b) e Heide (1987) e Mariotti (2020), as atividades artísticas são salutogênicas, isto é, promotoras de forças de regulação e equilíbrio, pois buscam os efeitos e interferências vitais no organismo de quem as realiza. O que pode ser observado na fala de P1: “Eu fiquei mais concentrada em termos fisiológicos, assim, e fiquei muito mais calma. Eu estava um pouco angustiada nesta semana, e tudo mais e me trouxe uma leveza. Foi bom. Respirar fundo, sabe? Parece que eu respirei fundo agora fazendo”.

Cabe, aqui, também trazer os dados qualitativos coletados a respeito da vitalidade do organismo. A percepção da vitalidade, enquanto condição energética e seu estado de ânimo, foi registrada pelos participantes como se percebia antes de iniciar a atividade com a pintura e ao final. Em sete dos onze encontros onde coletamos este dado específico, a maior parte dos participantes do grupo se reconheceram com um nível mediano de energia, o que pode ser considerado um indicador de equilíbrio. Quando o índice de indiferença, de baixa ou de alta energia reduziam do início para o final da atividade consideramos o efeito de autorregulação da energia corporal.

Na FIGURA 37, presente no capítulo dos resultados, coloca-se em evidência um padrão na percepção dos participantes de que a vitalidade energética se encontra com maior índice no nível mediano, tanto no início quanto no final do encontro, porém há uma elevação da quantidade de participantes que se reconhecem com a energia no nível mediano, o que se apresenta como um efeito que as atividades da oficina podem ter propiciado no aspecto de autorregulação.

Assim, a autorregulação, promovida por meio das atividades artísticas e expressivas, é uma dimensão que evidencia a interface entre educação e saúde, confirmando a colocação de que a arte tem um potencial educativo e terapêutico trazida por Mariotti (2020), considerando que nos processos terapêuticos há uma dimensão educacional, ao mesmo tempo em uma educação que priorize a formação do ser humano haverão aspectos preventivos em saúde.

A autorregulação se fez a partir da vivência com a pintura, que segundo Heide (1987), quando orientado a trazer o gesto em sintonia com a respiração, conduz a um equilíbrio da fisiologia interna com a percepção sensorial das cores, além das propriedades harmonizadoras promovidas por cada cor em específico, a partir da fundamentação teórica e metodológica de Collot d'Herbois (2000, 2008).

5.1.3 Respostas à cor

Esta subcategoria de análise no domínio físico refere-se aos aspectos físicos colocados pelos participantes que coincidiram com as propriedades e qualidades da cor enfatizadas por Collot d'Herbois.

Collot d'Herbois (2000, 2008), em seu método de pintura, apresenta uma forma de nos relacionarmos com a cor, com as qualidades terapêuticas e salutogênicas que a cor pode possibilitar. Após as pinturas, os participantes trouxeram relatos que evidenciam que eles encontraram na experiência com a cor aspectos condizentes com as propriedades e qualidades descritas pela autora do método. Vejamos as respostas que emergiram em relação à cada cor em específico.

5.1.3.1 Cor magenta

Na experiência com o magenta os participantes encontraram a sensação física de sono, como P6, de relaxamento e sensação de calma em P5. Tais sensações coincidem com o colocado por Collot d'Herbois (2000, 2008) quanto a ser uma cor que leva para um estado onírico e de relaxamento. É uma cor que proporciona uma sensação de dissolução da consciência, próprio do elemento da água e do ar juntos, como um ambiente subjetivo neblinado, o que pode se aproximar da sensação de quando se ouve um conto de fadas, e somos transportados para dentro da história e não sabemos o que vem pela frente na história. Quando P7 e P13 descrevem a sensação física de se reconhecerem conectadas na pintura, na medida em que reduz a percepção do ambiente externo, e mais ainda quando reduz a agitação interna, poderiam estas participantes ter entrado nesta sensação de dissolução da consciência. As palavras de P1 no grupo focal sobre aspectos do domínio psicológico fazem referência a uma nova forma de se relacionar consigo mesma e a percepção do tempo, o que pode também revelar o aspecto da dissolução: “eu sou bem ansiosa, então quando eu coloquei a tinta misturada com a água, parecia um novo panorama, foi um sentimento novo, bastante terapêutico e até esqueci do tempo”.

Segundo Collot d'Herbois (2000, 2008), esta dissolução da consciência traz uma sensação de unidade com o todo, sendo uma cor indicada para se trabalhar com traumas, justamente por dissolver a sensação contrativa causada pelo choque traumático e reintegrar em outros níveis, de modo suave. P4 descreve o que

reconheceu ao falar da sensação física: “Vontade de sair correndo, por não me ver no passado. Depois uma sensação de solidão”, quando traz os aspectos psicológicos no grupo focal explica e acrescenta:

Eu tive uma sensação assim, uma vontade de sair na carreira, sabe? É porque nos últimos tempos, eu tive umas perdas muito grandes, sabe? (engasgo emocional) E uma hora que você mandou imaginar, é... o passado, lá no começo, eu não me via lá, no começo de tudo. E... bateu uma solidão muito grande, e uma vontade muito grande de volta pra casa. Uma vontade de... estar com a minha família [engasgo emocional]. (Informação verbal P4, 2021).

Poderíamos considerar que essas manifestações emocionais ao falar, revelam conteúdo que trazem um aspecto não resolvido para a participante, o que pode se aproximar do conceito de trauma apontado anteriormente. A vontade de voltar para casa faz referência à conexão, aos vínculos, com os que estão presentes ou ausentes, conexão com a nossa origem, com a terra natal. Se o magenta é uma cor que nos conecta, faz sentido encontrar a solidão porque a saudade revela a conexão.

P10 também descreve o sentimento de solidão: “Enquanto eu estava fazendo, senti um misto de sensações no início. Me senti perdida e sem concentração. Mas, terminei com sensações de solidão, meio triste, depois foi uma sensação de limpeza. Não sei explicar”. Esta limpeza poderia se tratar da reintegração em outros níveis não conscientes colocados por Collot d’Herbois (2000, 2008).

5.1.3.2 Cor carmim

Segundo Collot d’Herbois (2000, 2008), a experiência com a cor carmim desperta a vivacidade, trazendo um aquecimento ao coração, um contentamento emocional de se conectar ao mundo a que pertence. Se relacionar com o carmim seria o equivalente a derramar água sobre a planta, seria como verter água sobre os ideais humanos, trazendo uma vitalidade. Este aspecto foi claramente descrito por P10:

Me trouxe muita esperança na verdade né? Me deu uma vontade muito grande de concretizar meus objetivos, meus sonhos [...] lembrei de uma coisa que eu fazia quando criança. É muito egocentrismo, né? Mas quando criança eu sentava na ponta, no meio e sempre na frente. Então, sempre nunca mudei a posição, sempre na terceira fila, porque eu representava como se fosse uma pirâmide. Então, não parece muito bem, né? Mas eu imaginava que sentar no centro meio que criava uma pirâmide que me deixava bem. Então, essa sensação de querer ser uma pessoa diferente da que eu tive quando criança, né? Enfim, eu era muito quieta e tudo mais. Eu queria poder concretizar sonhos e metas. Então, eu sempre me baseei na pirâmide e eu tentei desenhar ela nessa pirâmide vermelha como se fosse essa

concretização de objetivo. Então, me deixou muito animada. Então, eu já fui fazer uma lista de coisas da faculdade do meu trabalho e algumas coisas assim que deu vontade de fazer mesmo. Eu me senti com muita energia. Não tanto quanto turquesa. Eu adoro verde, adoro azul é minha cor principal. Mas esse vermelho assim me deu um ar, de posso dizer aquela sensação gostinho bom assim sabe da perspectiva, acho que essa é a palavra. (Informação verbal P10, 2021).

Porém, quando há excesso na pintura com o carmim, o calor se concentra trazendo um peso intenso (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Este aspecto da densidade foi nomeado como agressividade por P4 e identificado por alguns participantes, como por exemplo P9:

Eu estava denso. O carmim foi me deixando mais pesado ainda. Pintar com ele foi devagar como se tivesse muita energia condensada. E quando veio o turquesa essa energia se dissipou. Fiquei mais leve e as pinceladas mais rápidas e soltas e tive a sensação de não querer parar de pincelar. (Informação verbal P9, 2021).

Collot d'Herbois (2000) também aponta que o carmim, quando pintado claro demais, pode levar a uma sensação de vazio, de perder as referências. Este aspecto foi relatado por P13:

O carmim me deixou meio bagunçada em relação aos meus sentimentos, eu estava me sentindo meio mal pelas lembranças que eu tive com ele mas quando chegou o turquesa parece que foi aliviando e me dando esperança, mesmo não tendo gostado das cores misturadas no papel. (Informação verbal P13, 2021).

Nos dois relatos a entrada da cor complementar teve um efeito harmonizador, o que é propriamente um efeito terapêutico.

Todavia os ideais humanos podem ter sido escassos na história de vida dos participantes e as lembranças e ligações emocionais a se conectar podem não trazer experiências que remetam à vivacidade. Mas, de fato, a expressão através do carmim, se comparada com a experiência com as demais cores, foi a que mais trouxe aos participantes lembranças emocionais o que pode remeter a propriedade de conectar-se ao seu próprio mundo.

5.1.3.3 Cor vermelhão

Na experiência com a cor vermelhão escarlata os participantes identificaram a sensação de calor no ambiente e em seu próprio corpo. Segundo Collot d'Herbois (2000, 2008), o vermelhão é uma cor que tem muito calor e que ativa o sistema

metabólico, colocando em movimento o que estava estagnado. A seguir observamos o relato de P1:

Uma coisa muito legal que minha psicóloga da PRAE falava nesse sentido, era que eu tenho que criar janelas, pra escapar, dessa realidade que me faz mal e que me deixa mal. Então às vezes tem alguns momentos que você fica muito mal e aí você tem que trabalhar com você mesmo procurando coisas que você sente bem. É... janelas pelo que você respira esse ar, que você enxergue as cores. Eu lembrei bastante disso que ela falava: você tem que procurar uma janelinha aí, qual é a janelinha que vai te fazer é sair dessa realidade, momentaneamente, né? (Informação verbal P1, 2021).

E também o relato de P6:

[...] eu percebo a mudança do meu humor muito forte, com a cor, com a mudança da cor do céu, porque ficamos só em casa agora fazendo *home office* e EAD, eu fico um pouco surtada dentro de casa, e quando eu olho para a janela eu tenho um alívio, vejo o céu, e quando estava um dia nublado, eu fico muito triste, eu me sinto muito aprisionada. (Informação verbal P6, 2021).

Ambos os relatos fazem menção às lembranças que os participantes tiveram a partir da experiência com a cor vermelhão. Nessas lembranças é possível identificar as qualidades de abertura e desestagnação que o vermelhão pode trazer com a imagem da janela.

P9 reconhece, em seu corpo físico, enjoo e, P12, dores abdominais, o que evidencia a ativação do sistema metabólico.

A expansão e o movimento do vermelhão trouxeram aspectos emocionais para uns confortáveis e prazerosos como para P1 alegria, P3 maior ânimo, P4 a vontade de sorrir, e para outros participantes desconfortáveis, como P9 e P12 que encontraram a angústia. Nas palavras de P12: “Angustia e busca por luz e/ou solução [...] Pensando bastante na minha graduação, e na minha situação financeira”, podemos encontrar o peso da preocupação e que se aproxima da emoção do medo. Também em P6: “Ao me imaginar na atmosfera de vermelhão, senti necessidade de me manter em alerta, como se fosse perigoso”. Segundo Collot d’Herbois (2000), o vermelhão é a mais substancial e a mais pesada de todas as cores, traz uma consciência focada no mundo físico, o que pode trazer um pouco de insegurança que pode crescer para o medo.

Segundo Steiner⁵ (*apud* COLLOT D’HERBOIS, 2000), o medo é vivenciado na nossa interioridade diante da cor vermelhão, mas é preciso vivenciar a pressão interna que o medo faz para alcançar a compaixão. É um movimento que começa

⁵ Collot d’Herbois, ao fazer esta citação de Steiner, não indica a obra específica de na qual o autor traz esta colocação sobre a cor vermelhão.

internamente e se expressa no mundo como força de vontade e compaixão. No relato de P8, “Pensar que não é a luz que vem até nós, mas sim a nossa própria energia emanando e atraindo ela”, poderia ser um relato de encontro com uma força interior, assim como de P5, “A experiência foi legal, alegre, me lembrou um dia ensolarado. O vermelho me remeteu à força, certeza, cuidado e amor”.

5.1.3.4 Cor laranja

Já na experiência com a cor laranja, os participantes encontraram em sua maioria um bem-estar, P1 ânimo, P4 sensação de liberdade, P6 se sentiu leve e flutuante, P7 calma e tranquilidade, P9 paz, serenidade e equilíbrio, e para P5:

Quando eu coloquei a tinta no papel, eu senti que estava certo. Parecia muito gostoso de usar, não queria parar de usar laranja, [...] me senti calma olhando o laranja, só se misturando aos pouquinhos com o turquesa, deixando o desenho mais leve, parece que eu estava me sentindo flutuando assim junto com o desenho. [...] Me senti conectada, com uma certa certeza e calma, confiante de que tudo está bem e haverá um futuro feliz [...] Eu também senti isso assim uma relação com o futuro, tipo, uma certeza de que estava tudo bem, sabe. Não sei explicar, mas tipo como se tivesse no caminho certo. (Informação verbal P5, 2021).

As qualidades da cor laranja convidam para uma sensação de força e entusiasmo, energia e certeza, que se colocam como coragem (COLLOT D’HERBOIS, 2000, 2008). Essa perspectiva de futuro se evidenciou em P4, cujos relatos trouxeram o olhar para a frente, para o horizonte, uma sensação de liberdade, uma vontade de fazer planos futuros, e também se evidenciou no bem-estar e confiança de P5.

Segundo Collot d’Herbois (2000), o laranja é uma cor ativa que está em um movimento de equilíbrio entre luz e escuridão, entre transparência e concentração, este aspecto pode ter sido vivenciado por P7, que trouxe a sensação de tranquilidade interior, mas também de maior energia e disposição para lidar com outras pessoas; P6 descreve: “desenhei como se eu estivesse flutuando junto com o desenho”, e esse flutuar pode ser fruto da sensação de equilíbrio, o qual P9 também descreve ter encontrado enquanto um relaxamento.

Um outro aspecto colocado por Collot d’Herbois (2000) é que o laranja traz a consciência entre o dentro e o fora, o que pode ter sido evidenciado pelas palavras de

P1: “... trouxe um pouco parece que essa conexão, com o íntimo, parece uma coisa assim, sabe, de você entrar um pouco e você se inspirar”.

Já no relato de P11 encontra-se uma incongruência emocional diante das percepções reconhecidas em seu entorno e as sensações internas, as quais ora foram nomeadas como uma sensação de medo, ora como momento de euforia:

Estou passando por um momento muito difícil, a aceitação de algumas dificuldades que o lúpus tem me trazido é uma parte difícil do processo da vida. Essa semana quebrei o pé por estar com os ossos fracos. [...] O futuro é algo que me deixa paralisada, essa semana quebrei o pé, e a incerteza de como minha saúde vai estar, é algo que me amedronta muito. [...] Essa semana um conhecido suicidou-se, e ele trabalhava em uma lanchonete em que o uniforme era laranja. Fiquei lembrando de como ele transparecia uma alegria que era iluminada pelo laranja da camisa. (Informação verbal P11, 2021).

O laranja faz uma conexão entre o exterior e o interior, porém quando o indivíduo não está saudável, e esta conexão pode ser confusa, as percepções através dos órgãos dos sentidos, que são propriamente uma ponte do mundo exterior para o mundo interior, podem se fazer de modo errático (COLLOT D’HERBOIS, 2000).

5.1.3.5 Cor amarela

Com os amarelos, o ser humano pode ter uma percepção sensorial mais viva, não exatamente consciente através dos pensamentos, mas a partir dos sentimentos se reconhecer na sua individualidade (COLLOT D’HERBOIS, 2000). É o que corresponde às percepções e palavras de P5 que sentiu alegria e positividade ao pintar com o amarelo, como também de P9: “me senti confuso, com pouca vontade de me relacionar intelectualmente com o outro”.

Há duas tonalidades de amarelo, um amarelo ouro que carrega mais calor e escuridão, e o amarelo esverdeado que é mais claro, leve e se desintegra mais facilmente. O relato de P6 evidencia a sensação que encontrou com o amarelo esverdeado: “Eu notei que eu sinto que a cor amarelo-limão é meio desconfortável de ver, parece que ela não é o suficiente pro papel, que ela desaparecia. E me deu alívio usar o Violeta, como se ele preenchesse o vazio”. A desintegração, para P6, foi desconfortável, mas para P5 foi agradável: “eu senti alegria assim, amarelo sempre me dá alegria assim energia, eu gosto do amarelo acho que ele dá uma quebra assim, sabe traz uma coisa iluminada, legal. É isso assim, tipo leveza, digamos”.

A experiência com os amarelos despertou a percepção de P5 em relação à observação da natureza e ela trouxe suas próprias associações referenciando com fotos que ela postou no chat durante a oficina e comentou:

Eu fiquei pensando, é engraçado mesmo essa relação do amarelo com a forma arredondada, não é? Não só a gente vê no sol, mas as frutas não é, tipo mamão, melão, abacaxi, laranja, limão, é tudo meio redondo, não é? Até na flor, lá no centro da flor, parece que é uma lanterna né? (Informação verbal P5, 2021).

A fala de P5 corresponde ao movimento de irradiar do centro para a periferia que, segundo Collot d'Herbois (2000), o movimento dos amarelos é irradiar a partir de um ponto de modo linear, o que traz o aspecto de objetividade.

Em um dado momento do encontro, P4 aprofunda a descrição do que sentiu na experiência com os amarelos:

Como eu não enxergo o amarelo, pra mim foi difícil, eu estou vendo claros, clarões. Eu não consigo ver o amarelo entendeu? Ai eu só estou vendo os escuros... Tipo eu uso óculos, mas o médico disse que não sabe porque, tipo eu não consigo ver o meio das coisas, assim, é o meio de nada eu não consigo visualizar. E a questão do amarelo, tipo quando eu faço prova do Detran, eu não consigo ver o amarelo, mas não é daltonismo, daí eu não sei explicar bem o que poderia ser, mas tipo eu trabalho a noite, eu trabalho com batatas, essas coisas assim, com legumes é amarelo, eu não consigo enxergar. Aí tipo nessa época a batata inglesa ela fica verde, aí o pessoal fala: aí você tem que tirar a batata verde. Eu digo: eu não consigo nem ver o amarelo, você quer que eu veja o verde. Assim é uma dificuldade muito grande sabe? Eu sofro muito porque eu vejo uns flashes de luzes entendeu? Eu vejo um tipo um clarão, o amarelo eu vejo um clarão, não consigo tipo, eu não consigo distinguir, distinguir um forte do amarelo, por isso que a minha imagem deve estar estranha não sei dizer, talvez bonita. (Informação verbal P4, 2021).

Neste relato podemos identificar, também, que os clarões, em específico no centro, no meio das coisas, evidencia justamente o movimento do amarelo partir de um ponto e irradiar. A não visualização fisiológica da cor amarela pode comprometer a sua objetividade.

No ser humano, este aspecto da objetividade se expressa nos processos de consciência no sistema nervoso, eles exaurem o organismo, com a própria atividade do pensar. Este processo de desgaste pode se encaminhar para o fenecimento, como ocorre no mundo vegetal, no ressecamento das plantas a coloração passa por tons amarelados (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Quando P6 reconhece em si uma nostalgia, como se estivesse mais reflexiva, seria uma ativação do sistema nervoso, como também em P1 que descreve que ocorreu uma dilatação da pupila: "o que eu

senti foi parece que, parece o olho abriu mais, que, você é, essa luz parece que ela entra em você e dá aquela despertada... Mas também senti um incômodo”, tal desconforto seria o desgaste que pode levar, o mesmo no relato de P4 acima.

5.1.3.6 Cor verde veridian

Depois dos amarelos a próxima cor foi o verde veridian, que não é o verde que encontramos na natureza, mas sim um verde muito claro, mais relacionado à luz. Ele tem as propriedades da própria luz, é leve, claro, transparente, quieto e fresco (COLLOT D'HERBOIS, 2000, 2008). P8 relatou sobre as suas percepções e sensações com o verde veridian: “[...] Eu não sei, me veio isso à mente, a necessidade de ouvir, mesmo que for só ouvir e não aconselhar, só ouvir os problemas ou o que está acontecendo, me deu essa abertura maior pra ouvir, não para falar”, em outro momento acrescentou “Eu fiquei com vontade de ouvir histórias. Porque eu acho que me remeteu muito essa coisa de contemplação sabe?” este lugar mais quieto e concentrado é um lugar com as características do verde veridian, e estas demonstram-se ter reverberado na participante.

Todas as cores que se colocam antes da luz, magenta, carmim, vermelhão escarlata, laranja e amarelos, carregam mais as propriedades de calor, segundo Collot d'Herbois (2000, 2008), o que foi reconhecido pelo relato dos participantes nos encontros referentes a cada cor, por exemplo: sensação de não estar com frio em P2 e P5, no encontro quando trabalhamos o magenta; no encontro com o carmim os participantes encontraram a força das suas vontades; no encontro em que trabalhamos o vermelhão escarlata, P4 disse: “eu senti um calor muito forte no rosto, ainda tô sentindo, né? Uma sensação assim... muito, assim, como se meu rosto tivesse queimando, uma sensação muito de calor pelo corpo”; o laranja trouxe a sensação física de calor e aquecimento, na percepção de P11 e P5; até mesmo com os amarelos, P4 sentiu o rosto quente e P9 sentiu maior concentração e movimentação da energia na parte central do seu corpo, reconheceu a vontade de realizar algo físico.

O calor é próprio da energia do sistema metabólico motor, da região que no corpo humano corresponde a processos de inconsciência profunda, isto quer dizer que não estamos conscientes do que está ocorrendo nos nossos órgãos do sistema metabólico, as substâncias se processam e se transformam na escuridão do corpo. O

sistema motor no qual os membros trazem a possibilidade de movimentos e carregam muita energia que ativa e coloca a vontade interior no mundo. O calor é uma expressão da vontade. Estas qualidades de calor, de impulsos de vida e da vontade humana predominante em relação à consciência do sistema neurossensorial humano são mais presentes nas cores antes da luz, antes do verde veridian (COLLOT D'HERBOIS, 2008).

O pensar é tido como uma experiência de luz, a luz é mais fria do que a escuridão, não tem a energia de calor e das múltiplas possibilidades de criação que há na escuridão. A partir da consciência, o ser humano analisa, formata e encerra uma ideia, e o resultado desse processo mortifica as possibilidades do vir a ser criativo. Bondía (2002) traz esta mesma propriedade de morte às possibilidades de experienciar, quando o pensamento se sobrepõe. Steiner (2011) e Collot d'Herbois (2000, 2008) nos mostram que as cores em si têm uma experiência interna, e quando nos relacionamos com ela podemos interagir com os aspectos que são dela. Dentro de nós podemos carregar uma paleta de cores, mas o verde veridian, somente nos relacionamos com ele por um tempo, devido a este aspecto da impenetrabilidade na escuridão e da impermanência.

O verde veridian é uma cor que aparece na luz, no diagrama da gruta (FIGURA 5): à medida que esta cor entra na gruta e entra em contato com a escuridão, ou vai para o amarelo esverdeado ou para o turquesa. Assim, o verde veridian, pela extrema relação com a luz, não se concentra e pesa, não se movimenta muito, se assim o fizer surgirá outra cor. P8, ao seu próprio modo, nos apresenta como se relacionou na experiência com o verde veridian remetendo ao movimento lento das folhas da árvore e à dança da bailarina.

O verde veridian é uma virada que vai da vontade à compreensão (cores atrás da luz) e da compreensão à ação (cores na frente da luz). Ele é o equilíbrio perfeito. Ele proporciona a sensação da existência do eu no espaço e no tempo. Esta cor tem uma qualidade muito objetiva, que é recomendada terapeuticamente para aqueles que se perdem na sua subjetividade (COLLOT D'HERBOIS, 2000). P11 reconheceu o aspecto do equilíbrio que o veridian pode trazer ao relatar:

Eu gostei bastante dessa cor porque ela me fez trazer à memória dois momentos: um de muita tristeza assim tipo um momento bem triste e um outro momento de muita alegria. Então, eh... eu pude ver que mesmo quando a gente tem momentos muito ruins, eles passam, não é? Então acho que mexeu comigo nesse sentido assim de lembrar de dois momentos que

estavam muito conectados por uma cor e eram momentos opostos. (Informação verbal P11, 2021).

Em outro momento P11 complementa a compreensão a que chegou com a experiência: “O encontro me mostrou que eu sou a minha cura, preciso me encontrar para me curar”, o que traz o aspecto terapêutico do verde veridian.

As experiências compartilhadas por P6 e P8 trouxeram outros aspectos do veridian, P6 reconheceu em si estes aspectos mais mentais e racionais, e P8 colocou que: “eu fiquei mais concentrada em termos fisiológicos, assim, e fiquei muito mais calma. Eu estava um pouco angustiada nesta semana, e tudo mais e me trouxe uma leveza”.

5.1.3.7 Cor turquesa

Se as cores. antes da luz. carregam mais as características da própria escuridão, as cores após o verde veridian, o turquesa, os azuis e o violeta são cores que apresentam uma relação maior com a consciência, com as características da luz, porque passaram por ela (COLLOT D’HERBOIS, 2000, 2008). Assim, os participantes reconheceram e descreveram essas características na experiência com o turquesa. P1 encontrou reflexão e foco, P2 introspecção, P4 traz a percepção do frio pelo corpo e no próprio olhar e P5 traz o alívio do calor; na experiência com o cobalto, P1 e P2 descreveram se reconhecer em um estado pensativo e reflexivo; na experiência com o índigo os participantes trouxeram relatos de autoconsciência e autojulgamento; na experiência com o violeta os participantes revelaram-se mais reflexivos e introspectivos.

Segundo Collot d’Herbois (2000, 2008), o turquesa continua com grande afinidade com a luz, com as características de objetividade, de clareza e avança no sentido de dar forma. Quando P4 descreve as sensações que encontrou na experiência com a cor turquesa, podemos ler as propriedades de congelamento e cristalização que podemos observar do turquesa na natureza, bem como do pensar se formando de forma objetiva e cristalina do turquesa:

É eu nos últimos dias eu tô me sentindo muito agitada sei lá no trabalho sabe? E com essa cor assim, deu aquela sensação assim, de parar, sabe? Assim: pare, reflita, é congele, é repense as situações assim. Como assim se a gente tivesse perdido e tivesse se achando, entendeu? É um encontro, né. Um equilíbrio, de você estar bem agitado de repente: pá!!! Aquele gelo, aquele...

o cristal assim, você tentar penetrar nele e às vezes você olha rápido, aí tipo você perde todo o momento e se você olhar com aquela frieza, com aquela tranquilidade, o equilíbrio chega. (Informação verbal P4, 2021).

Também foi possível identificar, em P1, as características de objetividade e clareza na descrição que a experiência com o turquesa a tirou do estado de sonolência e a deixou completamente focada.

Esta cor traz uma sensação de segurança e organização, como se desse um suporte na coluna, um suporte atrás de nós e pudéssemos permanecer de pé, essa sustentação mantém um equilíbrio interno, auxiliando na capacidade de distinguir o essencial do não essencial (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Nos compartilhamentos de P2, pode-se identificar a distinção entre ela e o outro, ao retornar para si mesmo, mudando a cor do cabelo para sua cor preferida, o equilíbrio e bem-estar em encontrar-se e aceitar-se:

A gente tava fazendo a [cor] vermelha eu falei que eu passei mais de cinco meses, seis meses com a cor vermelha [no cabelo] porque ela é a cor favorita da minha sogra [no terceiro encontro relatou sobre a saudade que sentia da sua falecida sogra]. Mas aí eu no decorrer desse tempo que eu fiquei ausente [participante faltou em 4 encontros seguidos], eu passei por um processo e eu mudei a cor de novo pra minha cor favorita, para as minhas cores favoritas, entendeu? Então claro, continuo amando-a [a sogra], não é esse o ponto, mas eu passei por uma outra etapa. Parece bobo a questão do cabelo, mas eu já falei isso, mas para mim, é uma coisa que significa muita coisa, né? Reflete muito em mim e eu estou bem felizinha assim, estou feliz com o meu trabalho agora do papel, eu estou confortável, estou relaxada, estou em um momento de sabe, de autoaceitação [...]. Quando eu era criança a minha cor favorita era azul, e aí conforme eu fui ficando adolescente a minha cor favorita passou a ser o verde. Então o turquesa é o encontro do dos três mundos: criança, adolescente e adulta, sabe? Então é muito minha zona de conforto, de introspecção, é uma cor muito confortável pra mim, muito feliz para mim, sabe? Eh é muito meu, é muito eu, então é um lugar onde eu me sinto. É uma cor que me remete a sensação de ser eu, de me deparar comigo mesma, e dizer nossa, olha, é a sua cor, entendeu? [risos]. (Informação verbal P2, 2021).

Em outro momento, P2 traz outro relato onde pode se identificar os aspectos de segurança, organização e suporte que são características da natureza da cor turquesa descritas por Collot d'Herbois (2000, 2008). P2 trouxe esta lembrança a partir da experiência com o turquesa:

Eu tive uma internação psiquiátrica né, e tipo a terapia ocupacional foi tudo pra mim sabe? Foi tudo que eu precisava pra me proteger, pra conseguir me cuidar e desenvolver no meu tratamento até que as medicações fossem regularizadas, que eu conseguisse, né, estar preparada pra voltar, de novo. [...] Eu escrevi atrás uma carta pra terapeuta ocupacional quando eu estava saindo agradecendo-a por tudo, porque foi o que me sustentou muitas vezes. [...] a terapia ocupacional eu acho que ela é o refúgio, ela é proteção, ela é

um ambiente, ela é uma prática de muitas vezes de introspecção, mas ao mesmo tempo de relaxamento, sabe? Tipo para mim foi crucial, sabe? Foi o que me manteve firme ali por dois meses e meio, e me fez sobreviver aquele momento da melhor maneira possível. (Informação verbal P2, 2021).

Quando em excesso, o turquesa pode congelar e aprisionar o pensamento, criando regras limitadoras e dogmatismo (COLLOT D'HERBOIS, 2000). P5 descreveu o desconforto que o turquesa pode levar: “Me senti nervosa no começo, senti muita vontade de fazer algo perfeito, bem definido, conforme fui fazendo e não alcançando o resultado desejado me senti insatisfeita e um sentimento de autojulgamento muito grande”.

P9 também trouxe uma sensação do excesso do turquesa enquanto estava se relacionando exclusivamente com esta cor, o equilíbrio veio com a mistura de cores: “Turquesa puro me deixou com a energia aguda demais, talvez muita luz... ao trabalhar com o índigo a energia se estabilizou, trouxe segurança sem dispersar a energia do turquesa, houve equilíbrio”.

5.1.3.8 Cor cobalto

A associação, colocada anteriormente, das cores que surgem depois da luz como cores mais frias ou frescas e que estão mais relacionadas com a luz, não excluem a relação delas com a escuridão (COLLOT D'HERBOIS, 2000). Porque as cores emergem à nossa visão como um intervalo entre luz não vista e escuridão não vista (COLLOT D'HERBOIS, 2008). Assim cada cor tem uma quantidade específica de luz e frio, com uma quantidade de escuridão e calor. No caso dos azuis, o turquesa é o mais claro e frio, o índigo é o azul mais escuro e tem mais calor, o cobalto traz um equilíbrio entre luz e escuridão, entre frio e calor.

Esta propriedade de equilíbrio do azul cobalto é uma consequência da orientação visual no espaço tridimensional. Segundo Collot d'Herbois (2000), o cobalto, como a cor presente na imensidão do céu, empurra sua concentração de cor, a escuridão, para os lados da circunferência. Este movimento cria um espaço oco, vazio, que convida a interiorizar e refletir. Assim, o movimento do cobalto no exterior cria limite, no interior acolhe. Nas palavras de P7 evidencia-se o acolhimento: “Me senti relaxada fisicamente e o ambiente ao redor parecia acolhedor”.

Na experiência com o azul cobalto os participantes no geral relataram bem-estar e conforto. Como P2 descreve: “Esses momentos de reflexão que a gente faz a

partir das cores. Eles me ajudam a reenergizar, digamos assim, a me entender melhor”, pode-se identificar o aspecto reflexivo e de autocompreensão característicos do cobalto; a introspecção ficou evidente no relato de P1:

Eu acho que eu estou num lugar confortável, mas ao mesmo tempo dá uma indisposição em relação aos outros, de ficar quietinha, uma coisa assim. Mas acho que isso também vai um pouco do sentido de estar pensativo, e que te deixa um pouco, parado, eu acho. (Informação verbal P1, 2021).

P6 encontrou tranquilidade, relaxamento e P7 encontrou uma compreensão maior das suas questões: “Eu me senti um pouco triste, mas não parecia algo ruim em si, parecia mais uma sensação de aceitar o que temos. Que temos momentos ruins e que eles fazem parte [...] como se tivesse aceitando o momento como é”.

Já P4 encontrou dentro de si lembranças da sua cidade, uma tristeza e um vazio, que trouxeram dores pelo corpo. Poderiam ser estas dores o que Collot d’Herbois (2000) nomeia de aprisionamento na concha, o movimento do cobalto pode se tornar negativo quando aprisiona, o fechamento pode fazer pressão e trazer claustrofobia e medo. P3 relata uma lembrança que traz um animal que apresenta uma carapaça, podendo ser a relação com o que encontrou na experiência com o cobalto: “Fiz um passeio recente até a Baía de Guaratuba e lá pude observar o caranguejo, que logo me remeteu a oficina”. P11 descreve que sentiu dor de cabeça, o que pode ser também um aprisionamento, porém relata que gostou do aconchego que sentiu com o cobalto.

5.1.3.9 Cor índigo

O próximo azul experienciado foi o índigo, ele traz uma escuridão maior que os azuis anteriores, portanto traz um calor interno. Traz uma sensação de profundidade, de interioridade, onde podemos encontrar os lados obscuros e ambivalentes dentro de nós (COLLOT D’HERBOIS, 2000, 2008). A sensação de profundidade ficou em evidência quando P8 descreveu que teve, como intenção, mergulhar nas profundezas e lá no fundo encontrar um polvo, também se fez presente na posição vertical da folha com a qual P1 especifica que escolheu pintar, além de alguns participantes colocarem como tema do encontro imersão e profundidade.

Ao avançar na experiência com o índigo evidenciaram-se ambivalências e cobranças internas em alguns participantes, como P8: “normalmente eu me pego, eu

sou uma pessoa muito emocional, sabe? Então para mim é uma guerra interna, saber definir entre a emoção e a racionalidade, porque tem uma cobrança em cima disso”, bem como em P11:

Eu senti, que eu tenho, é eu não tenho cuidado de mim, sabe? Eu tenho tentado fazer muitas coisas, muitas coisas mesmo. [...] eu percebi o quanto que eu tenho me descuidado, sabe? Não tenho olhado para as minhas emoções, e o quanto que isso tem afetado, porque aí chega um momento, que eu acabo, é como se eu tivesse me enchendo de tanta coisa, e aí chega um momento que eu tenho que me esvaziar, e acabo às vezes me esvaziando de uma maneira errada, sabe? Então eu vi que eu preciso assim, é começar a olhar mais para os meus sentimentos, entender eles, né, não deixar ir só acumulando as coisas, pra que em um dado momento tudo isso exploda, né? Então foi mais ou menos, essa visão que eu tive assim, de mergulhar mais em mim. (Informação verbal P11, 2021).

O movimento do índigo é suave, gentil e hesitante, o que promove aberturas, mas o pensamento materialista pode tornar rígido e duro o movimento, levando ao cansaço e ao sentimento de medo. Onde não há abertura, não há movimento vivo, o fechamento leva ao isolamento, à solidão e à apatia (COLLOT D’HERBOIS, 2000). No relato de P8 ela encontrou uma retração, uma indisposição maior de se relacionar com o outro, mas não trouxe evidências de um isolamento maior. P4 coloca no seu registro que parece que abriu um buraco dentro do peito, onde encontrou lembranças do passado e o sentimento de tristeza.

P11 descreve os sentimentos de culpa ao dizer não para alguma demanda de trabalho, e nas suas palavras coloca a percepção que lhe veio durante a pintura: “durante o momento ali da pintura, eu comecei a pensar que, porque é que eu tenho que ser tão produtiva assim, porque é que eu tenho que me cobrar tanto, sabe?”. Poderia ser este reconhecimento uma abertura, uma saída do pensamento materialista que Collot d’Herbois (2000) descreve como um caminho dentro do índigo.

A profundidade do índigo pode ser maternal, na medida em que protege e se sacrifica e se metamorfoseia para o surgimento de outras cores, conforme vemos em uma concha madrepérola que no fundo escuro reflete todas as cores. Assim, todas as cores podem se relacionar com o índigo e tecer o seu caminho através do índigo. O índigo pode nos dar um sentimento de proteção, de estarmos dentro da nossa pele anímica, de estarmos quentes por dentro, tem a qualidade do ar que pode acalmar e refrescar o nosso ânimo (COLLOT D’HERBOIS, 2000, 2008).

No relato de P1 evidenciam-se as sensações positivas que ela encontrou na experiência com o índigo: “trouxe bastante ânimo, bastante felicidade”. Também P2 encontrou na sua própria escuridão a beleza:

Foi mais ou menos essa, essa sensação que eu tive, de perceber que, embora muitas das coisas que eu não gosto em mim mesma, seja o fato de eu ser muito bagunçada, da cabeça [risada]. Existe beleza nessa minha bagunça, sabe? Então, me deu uma sensação de bem-estar comigo mesmo. (Informação verbal P2, 2021).

Neste relato de P2, além da ambivalência, evidencia-se a transformação, a metamorfose que o índigo pode fazer para outras cores, e que aqui se revela em outros pontos de vista e sentimentos. P9 também evidencia a característica da metamorfose do índigo no seu relato: “Vontade de transformar emoções em realizações”.

Quando P9 descreve: “senti vontade e necessidade de não parar de pincelar... tanto que demorei pra terminar... o braço ficou cansado, a energia aumentou. Estou com vontade de realizar coisas, dar prosseguimento a projetos inacabados”, poderia ser a sensação de estar dentro de si mesmo, na própria pele e se sentir quente por dentro conforme descreve Collot d’Herbois (2000) como uma qualidade da cor índigo. Semelhante aspecto de ânimo evidencia-se em P3: “Lembranças de momento e situações críticas, mas com a consciência de que elas fazem parte do passado. Conforto e coragem”.

5.1.3.10 Cor violeta

Se, entre os azuis, no índigo há maior concentração de escuridão, a próxima cor vivenciada, o violeta, está mais relacionada ainda com a escuridão, mesmo em tonalidades claras. Por estar mais relacionada com a escuridão do que com a luz, é uma cor que desperta a vontade humana, uma vontade mais impessoal e universal. Na experiência com o violeta, pode-se encontrar um estado meditativo, de paz e quietude (COLLOT D’HERBOIS, 2000, 2008).

P11 reconheceu a tranquilidade do violeta, P3 leveza e P6 descreve: “Me senti mais calma e mais segura”.

Este estado meditativo pode nos libertar do egoísmo e transcender para valores do sagrado. Este sacrificar-se da personalidade, que metamorfoseia saindo de si e

entrando em sintonia com um bem maior, pode trazer a sensação de seriedade e responsabilidade, mas também de medo (COLLOT D'HERBOIS, 2000, 2008).

Na vivência com a cor violeta, P1 descreve que entrou em uma sensação desconhecida: “coloquei que o tema do encontro para mim foi o novo. Parece que eu entrei em um campo que eu ainda não, não conhecia tanto”, poderia esta sensação a de ter entrado em uma impessoalidade ou de uma transcendência. Houve, de um modo geral, no encontro onde os participantes experienciaram a cor violeta, uma participação menos ativa e comunicativa, como se estivessem mais reflexivos, o que também pode ser uma evidência do despertar para um estado mais meditativo. P7 verbaliza essa necessidade que apareceu no grupo: “Vontade de me resguardar, acho que me deixou mais introvertida do que já estava”.

Na descrição de P4, evidenciam-se as características de leveza e seriedade do violeta:

A minha, a minha sensação foi bem, bem, assim de restauração, sabe? Eu falo sempre que, é as palestras, os encontros, é foram pra mim de restauração, de uma nova vivência, um novo momento. Tipo, eu não sei porque minhas imagens ficam escuras né? Mas [risada] a cada foto, cada desenho, assim cada pintura, é eu me sinto leve. Leve. Às vezes [...] Hoje eu não senti sensação nenhuma, me senti livre, sabe assim, como se eu tivesse é dever cumprido. (Informação verbal P4, 2021).

Então na escuridão de suas pinturas, a participante encontra leveza e liberdade, a palavra restauração pode remeter ao processo de metamorfose, e o dever cumprido à seriedade e responsabilidade.

Nas palavras de P11, também se pode pressupor a metamorfose:

Quando ele ficou bem escuro assim, me deu uma sensação de luto assim, e quando veio ele ficando mais claro, aí eu comecei a pensar assim nessa alegria pós luto sabe? Ai não sei explicar, mas foi mais ou menos isso. E aí no desenho, até quando eu fiz o fiz ficou meio que como uma ampulheta, e aí eu comecei a pensar nisso, sabe, da passagem do tempo, e de como que as coisas não são eternas, que elas têm um prazo assim, mesmo alegrias, e mesmo as tristeza. (Informação verbal P11, 2021).

Segundo Collot d'Herbois (2000, 2008), o violeta claro tem características do elemento ar, ele liberta e faz relaxar. Tais características estão presentes no relato de P6: “Com a pintura pronta, me deu uma sensação de movimento leve, como se o desenho fosse vento”.

Assim, olhando para todo o caminho realizado no percurso das cores do magenta ao violeta, o encontro dos dados qualitativos que fizeram menção a uma reação física e/ou fisiológica, com os dados quantitativos deste domínio, esclarecem

que as cores e as atividades artísticas impactaram a qualidade de vida dos participantes no domínio físico, trazendo uma melhora na percepção dos participantes da pesquisa.

Os aspectos que colocaram em evidência as respostas que os participantes do grupo intervenção trouxeram em relação às cores trouxeram substâncias às ideias presentes na teoria sobre as cores na perspectiva steineriana, oferecendo evidências científicas qualitativas ao método desenvolvido por Liane Collot d'Herbois.

Um segundo domínio da qualidade de vida que as análises estatísticas constataram mudanças significativas nos percentuais quantitativos foi o domínio ambiental.

5.2 DOMÍNIO AMBIENTAL

Segundo Fleck *et al.* (2000), o domínio ambiental refere-se a sete facetas: condições de segurança, proteção e bem-estar físico; sensação com o ambiente ao seu entorno no lar; disponibilidade e acesso a recursos do âmbito seja financeiro; disponibilidade e qualidade nos cuidados de saúde e sociais; oportunidades de adquirir novas informações e habilidades; oportunidade de participação em atividades de recreação e lazer; e condições do seu meio ambiente físico quanto a poluição, ruído, trânsito, clima e transporte.

O domínio ambiental apresentou um aumento da primeira para a segunda avaliação no grupo intervenção, bem como um crescimento maior quando comparado com o grupo controle. Na FIGURA 31 (consta no capítulo dos resultados), a sensação que os participantes reconheceram em si em relação ao ambiente no qual estava após a pintura e experiência com a cor vivenciada na oficina, evidenciou que os índices de percepção de mal estar e indiferença foi significativamente menor do que o reconhecimento do bem-estar em todos os dias da oficina.

A experiência com as cores desperta o olhar, colocando a sensibilidade mais ativa para as cores em todos os lugares (COLLOT D' HERBOIS, 2000, 2008; GOETHE, 2013; HAUSCHKA, 1987a, 1987b; HEIDE, 1987; MARIOTTI, 2020; STEINER, 2011). A sensibilidade no olhar coloca o indivíduo mais aberto a perceber nuances antes despercebidas. Segundo Hauschka (1987a), o educar a partir das cores trata-se de ver as transições e contrastes, de ver a continuidade que existe ao passar de uma cor para a outra, detalhes e aspectos que o olho nem sempre está

afinado para ver e sentir. Ainda segundo Hauschka (1987b), é significativo o despertar do interesse pelo mundo inclusive em pessoas de natureza introvertida.

Constatou-se, nos participantes do grupo intervenção, que ocorreu tal sensibilização do olhar e abertura para captar diversos aspectos do ambiente. Nas palavras de P13, pode-se identificar a mudança de percepção que sentiu ao longo da semana, entre um encontro e outro: “Eu gostaria de comentar que na semana passada, como os desenhos mudaram bastante, conforme as horas e os dias foram passando”. O mesmo é perceptível nas palavras de P1:

[...] eu tenho pensado bastante também a manhã de sábado como um momento de terapia. Um momento que você para, pra respirar, e você parece que, você consegue enxergar outros âmbitos do que você, principalmente a gente, né? Que está todos os dias estudando, muitas disciplinas, muito conteúdo, muita pressão, e aí parece que você consegue analisar por outros olhos entendeu? Quando você para e você começa a pensar, é o que essa cor está fazendo em você. Você consegue olhar pra dentro, um pouco, com calma. (Informação verbal P1, 2021).

O que se revelou no ambiente dos participantes do grupo intervenção, a partir dos dados qualitativos foram constatações de sensações e predisposições internas, como o reconhecimento de uma introspecção, de um estado mais reflexivo e racional, mais focado ou em outros mais tranquilo e relaxado. Estes estados reconhecidos colocavam o participante em uma relação diferenciada com o seu meio ambiente externo.

Assim, ao considerar os dados qualitativos, observa-se que eles dialogam com uma das facetas do domínio do meio ambiente investigadas pelo WHOQOL-bref, a oportunidade de adquirir novas informações e habilidades, que no caso desta intervenção se desenvolveu a educação a partir das cores.

Houve, também, por parte dos participantes, a identificação de necessidades, como o querer ouvir música, ou de estar em contato direto com a natureza, ou de se organizar para realizar algo específico. Aqui constatou-se a faceta do meio ambiente de disponibilidade e qualidade com os cuidados com a saúde e com a vida social, bem como com a faceta de oportunidade de recreação e lazer, ambas puderam ser autopromovidas pelos participantes motivados pela disposição que encontraram em si a partir da vivência.

No relato de P10, evidencia-se um planejamento: “me deixou muito animada. Então, eu já fui fazer uma lista de coisas da faculdade, do meu trabalho e algumas coisas assim que deu vontade de fazer mesmo. Eu me senti com muita energia”.

O planejamento de algo a se realizar coloca uma conexão com a sensação ancorada no presente, possibilitando um impulso de vislumbre de futuro. Este aspecto é possível identificar nos relatos por exemplo de P4: “essa pintura assim, me fez assim olhar para frente”, também em P5:

[...] uma certeza de que estava tudo bem, sabe. Não sei explicar, mas tipo como se tivesse no caminho certo... eh pensando agora durante a minha semana eu estou mudando de emprego, e no emprego que eu estou é muito mais estável e fácil, eu estou indo pra um emprego novo que eu não sei o que vai acontecer, mas eu sinto que eu quero mudar, talvez tenha muito a ver com o meu desenho. (Informação verbal P5, 2021).

Assim, observou-se no relato acima de P5, que ela encontrou na atividade artística uma oportunidade de expressar a sensação de segurança interna que se relaciona com as facetas do domínio ambiental quanto a segurança física e proteção, bem como com os recursos financeiros. Ao expressar, torna-se mais consciente e apropriada dos passos que está realizando em sua vida, modifica assim o seu estado interior e como se posiciona no mundo. Segundo Steiner (2000), encontrar em si mesmo uma sensação de firme apoio cria as condições para uma liberdade e individualidade ética, conforme discorreu-se na fundamentação teórica, o que é advindo da experimentação, investigação e observação de si mesmo, os quais foram vastamente estimulados durante as atividades da oficina.

As vivências com as cores possibilitaram uma ampliação das percepções do seu meio ambiente aos participantes, que fizeram um maior contato com suas dores e preocupações contextualizadas no seu momento de vida e, também, com relação às adversidades trazidas pelo COVID-19.

Destacou-se a repercussão que as atividades expressivas e criativas com as cores tiveram na vida dos participantes. Por eles serem estudantes universitários, a dimensão acadêmica tem um espaço considerável em suas vidas pessoais.

Conforme as conclusões de Rababah *et al.* (2020), Sivertsen *et al.* (2019) e Wu *et al.* (2020), apresentadas na revisão integrativa no capítulo 3.2, a qualidade de vida acadêmica está relacionada a diversos fatores do meio ambiente acadêmico que podem gerar pressões e estresses aos estudantes e que ações de promoção de saúde e qualidade de vida podem afetar positivamente a prevalência da qualidade de vida acadêmica.

Nas palavras de P1, revela-se o impacto na vida pessoal e acadêmica:

[...] eu tô vindo de um ritmo bem tenso, principalmente a gente que tá terminando as disciplinas agora, então, está muito difícil, mas parece que você consegue é dar uma respirada né? Eu acho que ninguém aguenta mais a pandemia, ninguém aguenta mais ficar em casa, e aí você consegue dar uma respirada e as cores tem isso né? Às vezes ela desperta aquilo que você não está esperando ou ela desperta aquilo que está lá guardadinho e aí você consegue colocar no papel enfim eu acho que é isso de um modo geral, mas eu acho que a luz dessa semana, assim de você ver a parte boa, e de você não só ver a parte boa, mas você dá aquela respirada, dá aquele ufa, está quase lá, a vacina vai chegar. (Informação verbal P1, 2021).

O relato de P1 traz as preocupações presentes na sua vida acadêmica com as entregas do final do semestre, além do contexto social de isolamento e atividades remotas como uma necessidade em decorrência da pandemia.

P6 também pontua sobre o contexto pandêmico e como as cores a auxiliam na relação com este entorno ambiental:

[...] eu percebo a mudança do meu humor muito forte, com a cor, com a, com a mudança da cor do céu, porque ficamos só em casa agora fazendo home office e EAD, eu fico um pouco surtada dentro de casa, e quando eu olho para a janela eu tenho um alívio, vejo o céu, e quando estava um dia nublado, eu fico muito triste, eu me sinto muito aprisionada. Antes eu morava do lado da reitoria então tinha aquele paredão, na minha frente, aquele paredão branco e aí eu olhava pela janela e eu não via nada não via nem o céu e só via uma parede eu me sentia muito presa. E vê, e agora eu me mudei, e vê o céu, e tem uma árvore bem grande, vê uma árvore bem grande, verde brilhando, assim, me deixa me deixa muito mais feliz para continuar o dia, e não me faz sentir tão presa. (Informação verbal P6, 2021).

Estes fatores relatados por P1 e P6 fazem menção às facetas do domínio do meio ambiente de segurança física e proteção, bem como à sensação com seu ambiente nos aspectos físicos.

Observou-se que as mudanças foram se revelando aos participantes da pesquisa processualmente, quando alguns perceberam já estava presente algo novo. P4 descreve, no sexto encontro, momento que pode ser considerado o meio do percurso da oficina:

Depois que eu comecei a terapia assim, eu fiquei mais confiante até pra fazer as matérias, entendeu? Eh tinha umas coisas, ah esse isso eu nunca vou conseguir, tô conseguindo, entendeu? Aos poucos, e pra mim tá sendo uma coisa maravilhosa de verdade. Mesmo com a situação hoje de cansar, essas coisas de dor de cabeça ó, mesmo assim. (Informação verbal P4, 2021).

No oitavo encontro, duas semanas depois, P4 coloca o seguinte relato:

Eu sempre fui uma aluna regular, entendeu? Porque assim como eu trabalho a noite, é eu passo muito tempo, eu durmo só três horas, duas horas e meia

por dia. E eu nunca tinha, me concentrava, vamos dizer assim. Depois que... é quando começou o curso eu tinha tido umas perca muito, muito grande, né? De família, de relacionamento, tinha perdido pessoas. E o que aconteceu? Duas semanas depois apareceu o curso e eu tinha pegado nove matérias. Peguei, tranquei duas, porque disse assim, ah eu acho que vou reprovar em tudo mesmo, vou trancar duas, que não consegui entender, né? E eu falei assim, ah vou pegar essa, fica, as sete, mas vamos ver se eu consigo me dedicar pelo menos pra passar em uma, duas. Assim, eu me sentia tão triste, tão pra baixo e com esses trabalhos que anda acontecendo, assim eu me surpreendi. Eu tive médias acima de nove vírgula cinco em três matérias, é matérias que tinha muito tempo que eu já tinha feito, quatro, cinco, seis vezes e não passava, passei com média boa, acima de oito. E tipo, as sete, passei nas sete matérias, tudo com média acima de tipo, mais de seis e meio, que teve duas que foi seis e meio. Assim, eu tô muito feliz, muito feliz mesmo. Eu vejo meu IRA [Índice de rendimento acadêmico] aumentou, assim, eu vejo que as palestra, esse encontro foi cem por cento, posso dizer a você. (Informação verbal P4, 2021).

P4 refere-se à oficina no relato no sexto encontro como um espaço terapêutico, o mesmo se fez presente em outras falas e com outros participantes, o que evidencia um efeito terapêutico das cores em específico e da arte no geral.

O efeito terapêutico pode ser considerado a compensação promovida pela arte em sua linguagem dos sentidos, contrabalanceando com o excesso e o peso do cognitivo tão presente nas demandas acadêmicas e científicas. Segundo Hauschka (1987a), há um sentido pedagógico-terapêutico na educação da cor. Considerando o ritmo vivenciado na vida cotidiana e acadêmica, as pessoas lidam com as cores de modo arbitrário, diferenciando e reconhecendo cada vez menos elas, como uma espécie de enrijecimento e embotamento dos órgãos dos sentidos, a ponto do mundo se tornar cinzento. Tal condição predispõe a patologias não restritas aos olhos e ao sentido da visão, mas às condições humanas de embotamento e enrijecimento da alma, produzindo estados ansiosos e depressivos. P1 oferece um relato que corrobora o argumento:

Eu também tô finalizando algumas disciplinas e aí na verdade as semanas tem sido muito tensas, muito exaustivas no sentido da ansiedade assim aflorada, essa semana foi bem difícil, bem delicada, eu até, tô fazendo aquela respiração diafragmática, de que eu acho que eles falam pra você controlar ali na hora da ansiedade e nessa semana teve um momento que eu peguei, eu tava muito mal, tava assim, sabe quando você já fica muito cansado e você tem que ter uma disciplina, cê tem que fazer trabalho, e aí eu tô bem nessa fase, e aí tava bem assim, bem aí, eu olhei pro lado e eu vi a tinta, e aí eu peguei o pincel, e aquilo parece que eu peguei qualquer coisa aleatória, só pra realmente colocar no papel, é peguei um papel aleatório aqui também só pra colocar e foi bem terapêutico, aí me remeteu a sábado, me remeteu a terapia e aí eu fui acalmando, fui respirando e aí ajudou muito, muito, muito, muito, muito durante essa semana. (Informação verbal P1, 2021).

O bem-estar alcançado na experimentação com as cores motivou alguns participantes a buscar integrar para além do espaço da oficina a atividade artística em suas vidas. Como P1: “...eu comprei o papel, eu comprei uma tinta superbaratinha, só pra realmente fazer isso de diário, sabe? Às vezes você tá mal, aí você quer colocar pra fora. Super funciona. Realmente, assim, muito enriquecedor”, e também P4:

Eu vou comprar os materiais e vou assim tipo essa semana eu fiquei triste aí eu peguei assim carvão, peguei comecei rabiscar na folha na folha branca pinte, pinte, depois amassei, joguei fora, se me senti bem entendeu? Aí eu decidi pra mim que quando terminar eu vou comprar todo o material e eu quero investir nisso assim na brincadeira, mas quero investir. (Informação verbal P4, 2021).

P2 coloca esta fala referindo-se ao movimento de P1 e P4: Eu acho muito legal essa ideia de tipo começar a praticar mais isso como como terapia ocupacional, como algo que que te ajude, que te motive, que te anime, sabe? Ou que te relaxe, que te desestresse”.

É possível observar que, para P2, a oficina também apresentou efeitos terapêuticos: “Esses momentos de reflexão que a gente faz a partir das cores. Eles me ajudam a reenergizar, digamos assim, a me entender melhor, a entender os processos e aprender novas coisas”.

Assim, compreendeu-se que a qualidade de vida no domínio ambiental foi se ampliando gradativamente a partir da educação dos sentidos, promovida pelas cores e de seus efeitos terapêuticos em equilíbrio com o estímulo cognitivo trazido pela vida acadêmica na educação superior. A arte foi se revelando como uma possibilidade acessível de ser integrada no meio ambiente dos participantes.

A natureza da intervenção, trazer a arte para o cotidiano da vida universitário, representou uma oportunidade de os participantes adquirirem informações, desenvolverem habilidades a partir da educação com as cores, que representam um cuidado com a qualidade de suas vidas, agregando no ambiente dos participantes de modo significativo como revelaram os dados quantitativos e qualitativos.

5.3 DOMÍNIO DA QUALIDADE DE VIDA GERAL

A ampliação significativa da qualidade de vida geral, na percepção dos participantes do grupo intervenção, foi mapeada quantitativamente pelas análises

estatísticas através do pareamento do TEST T, mas também se colocou em evidência nos dados qualitativos que foram analisados. Compreende-se que os ganhos nos diversos domínios da qualidade de vida substanciaram uma percepção de maior qualidade de vida geral para os participantes da oficina. Assim, os dados já apresentados anteriormente nos resultados e a discussão do domínio físico e ambiental consolidam e justificam o aumento da qualidade de vida geral.

Nesse sentido, cabe direcionar a discussão da importância da arte para a qualidade de vida dos estudantes universitários durante a vida acadêmica.

As atividades artísticas expressivas e criativas se revelaram como promotoras de qualidade de vida, como potencializadoras de saúde, ou melhor, como recursos salutogênicos.

Marasca (2009) articula a área da educação com a da saúde, refletindo que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ao ser adulto perpassa por diversos fatores que se constituem como fontes de saúde e/ou adoecimento. Uma educação saudável seria aquela que possa oportunizar uma bagagem de experiências que capacitem a lidar com as situações críticas da vida. Além de diversos outros aspectos, Marasca (2009), em consonância com Hauschka (1987a), coloca que matérias artísticas, quando exercitadas regularmente, têm valor pedagógico e terapêutico, porque fazem o contrapeso do desenvolvimento do intelecto por meio do desenvolvimento dos sentidos. Tal bagagem de experiências, se utilizadas com coerência, capacitariam o indivíduo a enfrentar com resiliência as adversidades.

Uma educação integral que ultrapasse a função de transmitir conhecimentos, que se proponha a desenvolver o pensar, o sentir e o agir no mundo, englobando aspectos cognitivos, sensíveis e morais, pode aumentar o grau de consciência, coerência e resiliência.

Na discussão dos achados da revisão integrativa apresentada no capítulo 3.2, uma das categorias de análise foram as proposições de ações promotoras de saúde e qualidade de vida a universitários, com a finalidade de desenvolver justamente estratégias de resiliência e enfrentamento das adversidades, ações com o foco também em aumentar a consciência e a percepção sobre a qualidade de vida (CHOI *et al.*, 2019; GE *et al.*, 2019; IRIE; YOKOMITSU, 2019; RABABAH *et al.*, 2020; SHARKEY *et al.*, 2017; SIVERTSEN *et al.*, 2019; WU *et al.*, 2020). Ações de conscientização institucionais ou coletivas também são corroboradas pela literatura sobre a qualidade de vida dos estudantes universitários apontando a repercussão em

ações individuais em prol de um estilo de vida mais saudável (LANTYER *et al.*, 2016; MENDES; MARTINO, 2020; PALMA-GÓMEZ *et al.*, 2020; FRANCO *et al.*, 2020). O estudo de Chow *et al.* (2018) aponta diretamente para a resiliência como promotora de uma sensação de bem-estar e realização pessoal, que impacta em uma melhor percepção da sua qualidade de vida.

As fontes da resiliência englobam todo um aprendizado que culmina em um potencial adaptativo e de enfrentamento. Segundo a teoria salutogênica de Antonovsky⁶ (*apud* MARASCA, 2009), o senso de coerência considera os fatores envolvidos no processo de superação de uma adversidade e coloca em questão como se supera tal condição. O senso de coerência possui três características: 1. consistência – das experiências consistentes desenvolve-se a qualidade de ser inteligível; 2. O equilíbrio entre sobrecarga e baixa carga coloca dimensão para a manuseabilidade nas tarefas e nas responsabilidades; 3. a participação na elaboração dos resultados das ações cria condições de sentido e significado (MARASCA, 2009).

O desenvolvimento do senso de coerência se dará ao longo do crescimento a partir do senso de coerência dos pais, dos educadores e das instituições de ensino. Para jovens adultos, faixa etária dos participantes da pesquisa, o senso de coerência se fortalecerá a partir da compreensão, do manuseio e do significado que podem atribuir ao vivenciado, o que corresponde à proposta de educação na visão steineriana.

Segundo Steiner (2000, 2012), é de suma importância que a educação possa possibilitar a experiência com o conhecimento, desenvolvendo habilidades de se relacionar na própria interioridade, de modo mais consciente com o conteúdo do conhecimento. Demais autores que trabalham na perspectiva steineriana sustentam o direcionamento de uma educação indissociada da arte, justamente por ela criar as condições de vivenciar o conhecimento e concretizar a experiência do pensar também pela via estética (BACH JUNIOR *et al.*, 2012; STOLTZ *et al.*, 2017; STOLTZ; WEGER, 2015; WELBURN, 2005).

Retomando a importância da característica de consistência na construção do senso de coerência, que cria as condições para a salutogênese e que está em consonância com a visão de educação steineriana, analisa-se que a oficina com as atividades artísticas e expressivas oportunizou consistência pela ocorrência semanal

⁶ ANTONOVSKY, A. **Health, stress and coping**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

durante o período realizado; consistência no método de realização que partia da relação inicialmente visual e reflexiva, que atentou-se para partir de imagens que se aproximassem da realidade conhecida pelos participantes, e assim por primeiro eles percebiam a cor, na sequência eles entravam em uma experiência sensorial com a cor, manuseando-a com a tinta no papel, puderam compreender e sentir a cor, e por último, eles assimilavam a experiência registrando suas percepções e compartilhando verbalmente com o grupo.

Todo esse processo foi gerenciando as cargas acadêmicas e da vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa, pois ao vivenciar atividades artísticas com consistência, puderam equilibrar, sendo estimulados pelo lado do sensível, com o cognitivo massivamente exigido pelas disciplinas. As obrigações e responsabilidades de uma vida adulta com estudo e trabalho foram se tornando mais possíveis de manuseabilidade, com o alívio e/ou superação do estresse e consequente manutenção do estado de saúde, conforme os índices estatísticos evidenciaram no aumento da qualidade de vida geral dos participantes no grupo intervenção.

Avalia-se, também, como de maior importância, o espaço acolhedor para a expressão da individualidade dos participantes nas suas expressões artísticas, nas suas colocações de significado e sentido que a vivência com cada cor trazia a eles. Para que os participantes pudessem compreender e se apropriar dos motivos da sua própria individualidade na ação que eles estavam vivenciando e co-criando, o que de acordo com Steiner (2000) são as bases para uma individualidade ética. O componente da participação no processo de modo ativo, onde o sentido e o significado podem ser atribuídos pela singularidade dos envolvidos, contribui para o senso de coerência propulsor da resiliência e da salutogênese, segundo Marasca (2009).

Assim, a expressão artística e criativa com as cores foi se colocando para os participantes do grupo intervenção como recurso que facilitava a adaptação e o enfrentamento de seus mundos. As cores foram substâncias convidativas que os levaram a conhecer e explorar forças interiores.

O caminhar pelas cores é o caminho do sentir, é um ambiente subjetivo intermediário entre as atividades do pensar e das atividades da vontade humana (COLLOT D'HERBOIS, 2008). O sentir é um intermediário, ele faz a ponte que interliga os pensamentos e a ação no mundo, de modo a trazer coerência e equilíbrio.

Segundo Collot d'Herbois (2008), a realidade existe atrás do mundo dos sentidos, por isso é preciso penetrá-la através da contemplação com o pensamento puro e também com o sentir. A arte pode contribuir na educação e na formação integral de universitários muito além de desenvolver habilidades artísticas e estéticas, mas contribuindo, conforme a visão de educação steineriana para a ética, o sublime e a plenitude no ser humano.

A constatação da arte como promoção de desenvolvimento humano e qualidade de vida a universitários contribui para colocar o lugar da arte nos saberes que não se restrinjam às formações das áreas artísticas. É um saber para uma formação integral que olhe para além das demandas mercadológicas, mais para as demandas do desenvolvimento do humano e da sociedade.

Conforme a revisão integrativa sobre o lugar da arte na educação superior, os estudos apontaram a valorização e a preocupação com o desenvolvimento da criatividade nas diferentes áreas de formação (ALVES *et al.*, 2021; DALY *et al.*, 2016; GARCÊS *et al.*, 2016; MESÍAS-LEMA, 2018; MORAIS *et al.*, 2017; SUACAMRAM, 2019; TRNKA *et al.*, 2016; YANG, 2020), com o foco nas demandas de empregabilidade. Já a valorização da arte e da estética foram encontradas relacionadas às formações das áreas artísticas (MESÍAS-LEMA, 2018; MIRALAY; EGITMEN, 2019). Assim, as evidências encontradas por esta pesquisa favorecem a construção do espaço ampliado para a arte, conectando-a a saberes práticos e cognitivos das diferentes áreas de formação.

A pesquisa aponta um caminho de construção de espaço e acesso à arte na universidade, ao trazer a oficina como uma atividade oferecida aos estudantes universitários de qualquer área de formação, sem nenhum pré-requisito de habilidades e experiências artísticas anteriores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações motivadoras na realização dessa pesquisa consistiram em encontrar evidências científicas que corroborassem os efeitos salutogênicos da arte. Esperava-se que tais evidências poderiam dar mais espaço e lugar à educação dos sentidos, para indivíduos em diferentes idades e inclusive na vida adulta. Assim, partiu-se da problemática enunciada de como a arte pode promover qualidade de vida na educação superior.

A literatura apontava a valorização da arte por importantes teóricos clássicos da educação (PIAGET, 1974, 1975; STEINER, 2011, 2012; VYGOTSKY, 1999), porém os relatos práticos de aplicação desse recurso mostrou-se utilizado de modo rarefeito na educação com o avançar dos anos escolares, em decorrência da priorização da educação cognitiva (BALISCEI *et al.*, 2018; SCHLEDER; STOLTZ, 2014; STOLTZ *et al.*, 2017; STOLTZ; WEGER, 2015). Além disso, a arte foi encontrada principalmente em graduações de nível superior que correspondem às formações das áreas artísticas (DIAS, 2016 ; GOES, 2017; SILVA; SANTOS, 2019; TEIXEIRA, 2016) ou nas áreas pedagógicas e de licenciatura (BONCI; MARTINS, 2017; DUARTE, 2016; NUÑEZ; SANTOS, 2012).

Com a finalidade da arte ser vista enquanto um direito e um recurso democratizado, associada à formação integral como um saber relevante a qualquer área de graduação, realizou-se a pesquisa com estudantes universitários que estão vinculados aos projetos de assistência pedagógica e/ou psicológica da PRAE na UFPR.

O objetivo geral da pesquisa, de compreender como a arte pode promover qualidade de vida na educação superior, se desdobrou em etapas no pesquisar estruturando-se em quatro objetivos específicos, que nortearam a contemplação do objetivo maior.

O primeiro objetivo específico, de identificar o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários participantes da pesquisa, realizou-se desde a aproximação com os participantes, indo ao encontro deles, definindo a amostra, remodelando as idealizações conforme a realidade do campo da pesquisa possibilitou, e assim formar os dois grupos para a realização de um método misto, para finalmente coletar dados do perfil sociodemográfico e das questões de saúde com toda a amostra.

O segundo passo, que se colocou como o segundo objetivo específico, foi conhecer como era a qualidade de vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa, antes de iniciar a intervenção com a arte.

Na sequência, os participantes do grupo intervenção entraram na realização das atividades artísticas e expressivas com as cores, ao longo de 12 semanas. Já os participantes do grupo controle não passaram por nenhuma interferência da pesquisa neste período de tempo. A oficina realizada foi intervenção e espaço de coleta de dados qualitativos por meio dos instrumentos qualitativos. Considerar as percepções como fonte de informações corresponde a uma das importantes dimensões que configuraram a preponderância qualitativa no método misto.

Assim, o terceiro objetivo específico, de compreender quais as percepções de estudantes universitários sobre a vivência de atividades artísticas e expressivas com as cores, foi contemplado na intervenção.

Por fim, o quarto e último objetivo específico foi analisar e trazer as evidências quantitativas e qualitativas sobre a qualidade de vida dos estudantes universitários participantes da pesquisa, após a intervenção.

O procedimento estatístico de análise de dados destacou os índices que apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre a primeira avaliação da qualidade de vida dos estudantes, participantes da pesquisa com a segunda avaliação, bem como comparou os índices do grupo controle com o grupo intervenção, mostrando as diferenças entre eles também. Os dados coletados com o grupo controle serviram de referência do que poderia ter ocorrido na ausência da intervenção com toda a amostra.

A partir da análise quantitativa, os domínios físico, ambiental e da qualidade de vida geral se mostraram com um crescimento estatisticamente significativo na percepção da qualidade de vida. Assim, destacaram-se, na discussão dos resultados, os dados qualitativos que poderiam interagir com os quantitativos.

De um modo geral, os dados qualitativos emergentes do grupo intervenção na oficina revelaram com mais informações de que forma e em que aspectos a qualidade de vida progredia, a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Assim, a dimensão quantitativa possibilitou trazer para a pesquisa a medida e a localização das alterações na percepção da qualidade de vida por parte dos participantes da pesquisa, já a dimensão qualitativa trouxe a diversidade das

percepções nomeadas e descritas de formas singulares a cada encontro da oficina, o que proporcionou reconhecer a construção das percepções na qualidade de vida.

Foi enriquecedor trabalhar com a composição mista, na interação dos dados, consubstanciando as evidências de que houve alterações positivas e significativas na qualidade de vida dos participantes que passaram pela oficina de atividades artísticas e expressivas com as cores.

Ao longo de 12 semanas, são diversos os fatores que podem ocorrer na vida de qualquer pessoa, modificando positiva ou negativamente a percepção da qualidade de vida. Porém, as análises estatísticas possibilitaram identificar que, ao considerar as variações em ambos os grupos, a percepção da qualidade de vida foi mais positiva no grupo intervenção após a oficina.

Aventa-se que dentro da oficina, além da vivência com a arte e com as cores, outros fatores podem ter favorecido para uma percepção de melhora na qualidade de vida. Em alguns momentos os participantes trouxeram o reconhecimento da dimensão terapêutica do processo, porém eles relacionaram também as próprias cores e a atividade artística como algo terapêutico. De alguma maneira, a escolha de participação na pesquisa, onde foi necessário separar um tempo na rotina semanal para a realização de uma atividade, educativa e sensibilizadora dos sentidos, já traz uma percepção de que se está fazendo algo para si, para melhorar e aliviar a própria rotina, o que foi descrito pelos participantes nos dados qualitativos.

A participação da pesquisadora na oficina, sua condução e manejo ao longo do processo, não pôde se ausentar das suas habilidades terapêuticas como psicóloga, e estas podem ter favorecido para as atividades artísticas da oficina terem uma dimensão mais terapêutica. Conforme discorrido nas considerações éticas da pesquisa, a participação da pesquisadora seria uma subjetividade a mais interveniente no processo da pesquisa participativa a ser considerada, sustentando-se nos pressupostos teóricos da pesquisa intervenção segundo Rocha e Aguiar (2003) e Spinillo e Lautert (2008).

A troca entre pares, que vivenciam nas diversas áreas de formações, dificuldades semelhantes com as demandas acadêmicas, que puderam, entre si, compartilhar suas preocupações e adversidades com o período pandêmico, e mais ainda puderam revezar o lugar da fala, da escuta, do apoio e do incentivo entre eles, também há que ser considerado um fator que favorece a qualidade de vida. Todavia,

considera-se que se este fosse o principal aspecto na intervenção, o domínio das relações sociais haveria de ter se destacado estatisticamente.

Portanto, relembra-se Spinillo e Lautert (2008), que afirmam que as mudanças em uma pesquisa intervenção podem ser decorrentes da natureza da intervenção, ao que antecede à intervenção, trazido pelos participantes, ou ainda ao que é da situação contextual presente na interação do grupo. Considera-se que o principal e significativo foi a natureza da intervenção, a arte.

Aqui, trabalhou-se em específico com as cores, mas a arte, em geral, com suas diferentes linguagens, na educação dos sentidos tem, em sua natureza, o efeito vitalizador e salutogênico destacado por Collot d' Herbois (2000), Hauschka (1987a, 1987b), Heide (1987), Mariotti (2020) e Steiner (2011, 2012) e que esta pesquisa intervenção coloca em evidência quantitativa e qualitativamente. Assim, futuras pesquisas poderiam contribuir explorando outras linguagens artísticas e avaliando o impacto delas na qualidade de vida dos estudantes. Outras formas de inserção da arte na educação superior também podem ser exploradas e investigadas para contribuir com a construção do conhecimento científico na integração da arte com a ciência.

Os ganhos no desenvolvimento da qualidade de vida no grupo intervenção podem ser considerados uma transformação microssocial que a arte pôde gerar nesse contexto. Porém, a replicação e ampliação deste recurso pode ampliar o acesso e democratizar a arte como um direito a todos.

Uma limitação da pesquisa realizada refere-se à consistência e durabilidade dos ganhos na qualidade de vida dos estudantes participantes na intervenção com as atividades artísticas. Conforme já apontado pela literatura, os universitários passam por diferentes situações conforme os anos de graduação. Há vulnerabilizadores nos anos iniciais da graduação mais no sentido de adaptação à vida universitária (IRIE; YOKOMITSU, 2019; LIU *et al.*, 2019) e também nos anos finais em decorrência da ansiedade com a conclusão e o futuro no mercado profissional (WU *et al.* 2020). Assim, o aumento na percepção da qualidade de vida pode se tornar duradouro na medida em que se inclui a arte no cotidiano da vida universitária. Cabe destacar que os participantes da pesquisa, de ambos os grupos, vieram de diferentes anos de formação e diferentes graduações revelando, assim, que a arte pode ser efetiva na qualidade de vida de modo independente dos fatores de estresse particulares.

Criar condições para a arte na educação superior corresponde às demandas atuais da educação, para que a formação esteja comprometida com o

desenvolvimento integral e aprendizagens de múltiplos saberes, que vão além dos cognitivos e ultrapasse a finalidade de preparação para o mercado de trabalho.

Conforme identificado na literatura, a lacuna da compreensão de como a arte pode ser um recurso à qualidade de vida acadêmica, e que esta ação pode ser agregada aos programas de assistência estudantil ofertados aos universitários, é que se coloca a predisposição de tornar a oficina realizada nesta pesquisa uma atividade de extensão universitária que possa se vincular à PRAE, e dar inclusive acesso a demais estudantes universitários, à comunidade de funcionários e professores, bem como à comunidade externa da universidade.

A estruturação da oficina, enquanto atividade de extensão, prevê ajustes na aplicação das atividades advindas da realização prática com os participantes e de possíveis demandas da PRAE, bem como das sugestões agregadas pela banca de qualificação e defesa.

Assim, encerra-se esta dissertação de mestrado, com uma compreensão mais profunda de que a arte promove qualidade de vida pessoal e acadêmica, interferindo de modo específico na percepção da qualidade de vida física, em seus aspectos de vitalidade e também na relação com o meio ambiente sensibilizando para se perceber e perceber o mundo. Considerando o efeito de harmonização e equilíbrio que a arte promove, tem-se a intenção de que o caminho desta pesquisa não se encerre com ela, mas coloque o conhecimento científico produzido disponível a ser aplicado na realidade e na comunidade que oportunizou a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S.; Criatividade na educação superior: desafios e fatores facilitadores TT. **Temas psicol. (Online)**, v. 25, n. 2, p. 553–561, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&>.
- ALVES, N. D. C.; WANGENHEIM, C. G. VON; MARTINS-PACHECO, L. H. Assessing Product Creativity in Computing Education: A Systematic Mapping Study. **Informatics in Education**, v. 20, n. 1, p. 19–45, 2021.
- ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência edesenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 512–528, 2017.. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200512&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BACH JUNIOR, J.; STOLTZ, T.; VEIGA, M. da. A liberdade estética de Schiller na Pedagogia Waldorf. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 7, n. 16, p. 125–139, 2012.
- BACH JUNIOR, J. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2019.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25–25, 2012.
- BALISCEI, J. P.; LACERDA, E.; TERUYA, T. K. “Eu não sei desenhar”: questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de Arte. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/32375>>.
- BARBOSA, F. M. B.; PINO-JUSTE, M. A estética como factor promotor da aprendizagem. **Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria**, v. 23, n. 2, p. 91–109, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 27/08/2021.
- BONCI, E. M. O.; MARTINS, M. C. F. D. Os primeiros contatos com arte: recordações dos estudantes de Pedagogia. **Revista Matéria-Prima**, v.5, n. 2, p. 141-153, 2017.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. , v. 19, p. 20–28, 2002.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletronica Gestão e Sociedade**, v. 5, p. 121–136, 2011.

CÁRDENAS, S. D.; REDONDO, M. M.; TEHERÁN, A. M. Z. Rendimiento académico y calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes de odontología. **Salud Uninorte**, v. 33, n. 2, p. 139–151, 2017.

CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A. (orgs). **Cultura, percepcao e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

CASANOVA, J. R.; BERNARDO, A.; ALMEIDA, L. S. O abandono de estudantes do Ensino Superior: estudo de variáveis pessoais e contextuais. *In: ENCONTRO CIÊNCIA '18. Anais...*, 2018. Lisboa: Repositório UM. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/55716>>. Acesso em: 17 março 2021.

CHOI, Y.; CHOI, S.; YUN, J.; *et al.* The relationship between levels of self-esteem and the development of depression in young adults with mild depressive symptoms. **Medicine**, v. 98, n. 42, p. 1–5, 2019.

CHOW, K. M.; TANG, W. K. F.; CHAN, W. H. C.; *et al.* Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: A cross-sectional study. **BMC Medical Education**, v. 18, n. 1, p. 1–8, 2018.

COLLOT D' HERBOIS, L. **Light, darkness and colour en painting therapy**. Floris Books, 2000.

COLLOT D' HERBOIS, L. **Colour: a textbook for anthroposophical painting groups**. Floris Books, 2008.

COMEL, J. C.; NEUSA, S. R.; MARTINI, M. R.; *et al.* Grupos Focais como ferramenta para avaliação de qualidade de vida: uma revisão da literatura. **Journal of Oral Investigations**, v. 2, n. 1, p. 3–9, 2013.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALY, S. R.; MOSYJOWSKI, E. A.; OPREA, S. L.; HUANG-SAAD, A.; SEIFERT, C. M. College students' views of creative process instruction across disciplines. **Thinking Skills and Creativity**, v. 22, p. 1–13, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.07.002>>. Acesso em: 25 julho 2021.

DIAS, A. F. A. Do gesto ao desenho : desenhos com o corpo inteiro. **Revista Matéria-Prima**, v. 4, n. 1, p. 192–200, 2016.

DUARTE, J. de S. A. Saber sensível para a educação: como a mediação cultural em arte contemporânea pode atuar na sala de aula. **Revista Matéria Prima**, v. 4, n. 3, p. 139-146, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28355/2/ULFBA_MatPrima_V4N3_p139-146.pdf

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**, 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1345008>>.

ESTÉTICA. *In: DICIONÁRIO Michaelis on-line*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ex3k>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FIGURELLI, R. A estética de Mikel Dufrenne. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 45, n. 2, p. 195, 2000.

FLECK, M. P. A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; *et al.* Application of the Portuguese version of the abbreviated instrument of quality life WHOQOL-bref. **Revista de Saude Publica**, v. 34, n. 2, p. 178–183, 2000.

FLEITH, D. de S.; GOMES, C. M. A. Avaliação de Estudantes quanto a Práticas Docentes para Criatividade na Pós-graduação. **Avaliação Psicológica [on-line]**. v. 18, n. 3, p. 306–315, 2019. Disponível em: <
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712019000300011>.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, J. R.; SILVA JÚNIOR, M. B. da; BORGES, J. W. P.; SILVA, E. S. da. Análise do comportamento de promoção da saúde e do bem-estar pessoal em universitários. **Revista de APS**, v. 22, n. 1, p. 7–22, 2020.

GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. *In*: GAMBOA, S. S. **Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**. Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121–150.

GARCÊS, S.; POCINHO, M.; JESUS, S. N. de; VISEU, J. O impacto do ambiente criativo na pessoa criativa, no processo e no produto. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 2, p. 169–176, 2016. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000200006>. Acesso em: 26 julho 2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GE, Y.; XIN, S.; LUAN, D.; *et al.* Association of physical activity , sedentary time , and sleep duration on the health- related quality of life of college students in Northeast China. **Health and Quality of life Outcomes**, v. 17, n. 124, p. 1–8, 2019.

GOES, J. J. A. /Visualidades x identidades: aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo. **Revista Matéria-Prima**, v. 5, n. 1, p. 38, 2017.

GOETHE, J. W. **Doutrina das cores**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2013.

HAUSCHKA, M. O significado da educação para a cor. *In*: **Terapia artística 3 v.:** contribuições para uma atuação terapêutica. São Paulo: Antroposófica, 1987a. p.51-64.

HAUSCHKA, M. **Terapia artística 2 v.:** natureza e tarefa da pintura terapêutica. São Paulo: Antroposófica, 1987b.

HEIDE, P. von der. **Terapia artística 1 v.:** introdução aos fundamentos da pintura terapêutica. São Paulo: Antroposófica, 1987.

HIRSCH, C. D.; LUIZ, E.; BARLEM, D.; ALMEIDA, L. K. DE. Fatores percebidos pelos acadêmicos de enfermagem como desencadeadores do estresse no ambiente

formativo. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 27, n. 1, p. 1–11, 2018.

IRIE, T.; YOKOMITSU, K. Relationship Between Dispositional Mindfulness and Living Condition and the Well-Being of First-Year University Students in Japan. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. December, p. 1–7, 2019.

KERLAN, A. A experiência estética, uma nova conquista democrática. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 2, p. 266–286, 2015.

KUCZYNSKI, A. M.; KANTER, J. W.; ROBINAUGH, D. J. Differential Associations Between Interpersonal Variables and Quality-of-Life in a Sample of College Students. **Qual Life Res**, v. 29, n. 1, p. 127–139, 2020.

LANGAME, A. de P.; CHEHUEN NETO, J. A.; MELO, L. N. B.; *et al.* Qualidade de vida do estudante universitário e rendimento acadêmico. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 1, p. 313–325, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/4796/pdf>>. .

LANTYER, A. da S.; VARANDA, C. C.; SOUZA, F. G. de; PANDOVANI, R. da C.; VIANA, M. de B. Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes : avaliação e intervenção. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 2, p. 4–19, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A contrução do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed; Editora UFMG, 1999.

LIU, X.; PING, S.; GAO, W. Changes in Undergraduate Students' Psychological Well-Being as They Experience University Life. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, p. 1–14, 2019. Disponível em: <www.mdpi.com/journal/ijerph>. Acesso em: 3 março2021.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: editora Mestre Jou, 1970.

MARASCA, E. **Saúde se aprende, educação é que cura**: da Pedagogia Waldorf à Salutogênese. São Paulo: Antroposófica, 2009.

MARIOTTI, M. C. **Atividades expressivas, criativas e artísticas**: prática clínica, ensino-aprendizagem e pesquisa em Terapia Ocupacional. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

MARTÍNEZ, E. C.; JIMÉNEZ, K. F. C.; ORTIZ, A. I. V.; CRUZ, R. G. Mental health among college users of mental health services: suicide risk screening and prevention strategies. **Journal of negative & no positive results**, v. 5, n. 2, p. 167–179, 2020.

MENDES, S. S.; MARTINO, M. M. F. de. Fatores de estresse em estudantes do último ano da graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 54, p. 1–8, 2020.

MESÍAS-LEMA, J. M. Ativismo e consciência social: transformando a formação de professores do ponto de vista da sensibilidade. **Comunicar**, v. 26, n. 57, p. 19–28, 2018.

MILHORIM, T. K.; TELLES, T. C. B. A percepção estética na fenomenologia de Dufrenne: contribuições possíveis para a psicologia. **Psicol. Estud. [Online]**, v. 23, p. 1–10, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; HARTZ, Z. M. de A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7–18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MIRALAY, F.; EGITMEN, Z. Aesthetic perceptions of art educators in higher education level at art classes and their effect on learners. **Cypriot Journal of Educational Sciences**, v. 14, n. 2, p. 352–360, 2019.

MORAIS, M. de F.; ALMEIDA, L. “I would be more creative if...”: Are there perceived barriers to college students’ creative expression according to gender? **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 36, p. 1–9, 2019. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58925/1/Artigo_Morais e Almeida.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58925/1/Artigo_Morais%20e%20Almeida.pdf)>. Acesso em: 17 março 2021.

MORAIS, M. de F.; AZEVEDO, I.; FLEITH, D. de S.; *et al.* Práticas Docentes para Criatividade na Universidade: Estudo em Portugal e no Brasil. **Paidéia [Ribeirão Preto, Online]**, v. 27, n. 67, p. 56–64, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&>.

NUÑEZ, I. B.; SANTOS, F. A. A. O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? **Holos**, v. 2, n. 0, p. 148, 2012. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/797>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

OLIVEIRA, E. S.; SILVA, A. F. R. da; SILVA, K. C. B. da; *et al.* Stress and health risk behaviors among university students. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 1, p. 1–8, 2020.

PALMA-GÓMEZ, A.; HERRERO, R.; BAÑOS, R.; *et al.* Efficacy of a self-applied online program to promote resilience and coping skills in university students in four Spanish- speaking countries: study protocol for a randomized controlled trial. **BMC Psychiatry**, v. 20, n. 148, p. 1–15, 2020. BMC Psychiatry.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, v. 18, p. 111–123, 2011.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. *In*: PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975. p.59–79.

RABABAH, J. A.; AL-HAMMOURI, M. M.; DREW, B. L. The impact of health literacy on college students’ psychological disturbances and quality of life: A structural equation modeling analysis. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 18, n. 1, p. 1–

9, 2020. BioMed Central Ltd. Disponível em: </pmc/articles/PMC7457482/>. Acesso em: 2 março 2021.

ROMANELLI, R. A. A influência de Goethe no pensamento steineriano e na Pedagogia Waldorf. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 73 -90.

ROCHA, M. L. DA; AGUIAR, K. F. DE. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64–73, 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. M. da C.; PIMENTA, C. A. de M.; NOBRE, M. R. C. The PICO strategy for the research question construction and evidence search. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 508–511, 2007. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto / Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692007000300023&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 3ª ed. São Paulo, Iluminuras, 1995.

SCHLEDER, K. S.; STOLTZ, T. Art just for artists? Considerations based on R . Steiner. **Research on Steiner Education**, v. 5, p. 112–120, 2014. Disponível em: <www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/212urn.com>.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de Produção e de Sistematização do Conhecimento no Campo Educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3ª ed. São Paulo: Cortez ed., 2012. p.82–101..

SEVERINO, A. J. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 901–916, 2019.

SHARKEY, C. M.; BAKULA, D. M.; GAMWELL, K. L.; *et al.* The Role of Grit in College Student Health Care Management Skills and Health-Related Quality of Life. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 42, n. 9, p. 952–961, 2017.

SILVA, T. F. DA; NAKANO, T. DE C. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 743–759, 2012. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300014&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SILVA, U. R. da; SANTOS, M. L. B. dos. Intervenção-corpo-jardim: experiência estética e ensino de arte. **Revista Matéria-Prima**, v. 7, n. 1, p. 74, 2019.

SINGH, R.; SHRIYAN, R.; SHARMA, R.; DAS, S. Pilot Study to Assess the Quality of Life , Sleepiness and Mood Disorders among First Year Undergraduate Students of Medical , Engineering and Arts. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**, v.

10, n. 5, p. 1–5, 2016.

SIVERTSEN, B.; RÅKIL, H.; MUNKVIK, E.; LØNNING, K. J. Cohort profile: The SHoT-study, a national health and well-being survey of Norwegian university students. **BMJ Open**, v. 9, n. 1, 2019.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein [São Paulo]**, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010..

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. L. Pesquisa intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. p.294–321, 2008. Rio de Janeiro: Editora Nau. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WcUsOZHrFH1Ue-pbTE81vbhRk5t_4gQu/view>. Acesso em: 22 set. 2020.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, R. **A eterização do sangue: a intervenção do Cristo etérico na evolução terrestre**. 2ª ed ed. São Paulo: Antroposófica, 2002.

STEINER, R. **La esencia de los colores**. 2ª ed.Vila Adelina: Antroposófica, 2011.

STEINER, R. **Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova**. 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, , n. 56, p. 67–83, 2015. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200067&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 ago. 2020.

STOLTZ, T.; WEGER, U.; VEIGA, M. DA. Higher Education as Self-Transformation. **Journal of Psychology Research**, v. 7, n. 2, p. 104–111, 2017.

SUACAMRAM, M. Developing creativity and entrepreneurship of undergraduate students through a field trip overseas. **International Journal of Instruction**, v. 12, n. 1, p. 591–606, 2019.

TEIXEIRA, A. F. V. Da forma a imaginacao, do desenho representativo, a criação de seres imaginarios.**Revista Matéria-Prima**, v. 4, n. 3, p. 188, 2016.

TRNKA, R.; ZAHRADNIK, M.; KUŠKA, M. Emotional Creativity and Real-Life Involvement in Different Types of Creative Leisure Activities. **Creativity Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 348–356, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WELBURN, A. **A filosofia da liberdade de Rudolf Steiner: e a crise do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Madras, 2005.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. John Wiley & Sons, Ltd. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>>.

Acesso em: 17 março 2021.

WU, D.; YU, L.; YANG, T.; *et al.* The Impacts of Uncertainty Stress on Mental Disorders of Chinese College Students: Evidence From a Nationwide Study. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1–9, 2020.

YANG, Y. Exploration and Practice of Maker Education Mode in Innovation and Entrepreneurship Education. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020. Disponível em: <www.frontiersin.org>.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE 1 – REGISTRO DE PERCEPÇÕES E SENSações - PARTICIPANTE

1. Data da atividade:
Sequência do encontro:
Tema do encontro para você:
2. Percepção:
Como percebeu o seu ânimo antes de iniciar as atividades da oficina?
() muito disposto a participar
() Medianamente disposto a participar
() Pouco disposto a participar
() Indiferente
Ao final da experimentação com as cores, como percebeu seu ânimo:
() muito disposto a participar
() Medianamente disposto a participar
() Pouco disposto a participar
() Indiferente
3. Durante as atividades da oficina ocorreram alterações com o seu corpo fisicamente (percepções fisiológicas, internas e/ou externas)?
() Não
() Sim. Quais?

4. Ocorreram manifestações emocionais com você?
() Não
() Sim. Quais?

5. Ocorreu alguma lembrança, pensamento, insight ou inspiração?
() Não
() Sim. Quais?

6. Espaço livre para colocar outras percepções e sensações:

APÊNDICE 2 – REGISTRO DE PERCEPÇÕES E SENSações - PESQUISADORA

Dados de identificação

Data da atividade: ____/____/____

Sequência do encontro:

Tema do encontro: _____

Total de Participantes neste encontro: _____

Nº de Homens: _____

Nº de Mulheres: _____

Descrever processualmente todos os fatos, fenômenos sociais e concretos que se manifestaram na atividade vivencial, atentando para a descrição da experiência pura (O que? Quando? Como?):

No início das atividades como estava o ânimo do grupo?

Como estavam os participantes no início e depois das atividades:

Início: () muito participativos

Depois: () muito participativos

() medianamente participativos

() medianamente participativos

() pouco participativos

() pouco participativos

() indiferentes

() indiferentes

Durante as atividades de experimentação com as cores:

Quais pensamentos foram manifestados pelos participantes? (colocar entre “aspas” os depoimentos):

Quais sentimentos e emoções emergiram e foram manifestados pelos participantes?

Percepção dos fenômenos manifestados nos participantes:

☐ conseguiram fazer a retomada do encontro anterior (memória)

Expressão dos rostos

☐ corado

☐ tinha calor corporal

☐ ausência de vitalidade

Postura:

☐ ereto

☐ caído

☐ recostado

Estavam : ☐ pacientes ☐ calmos ☐ agitados

Expressavam: ☐ simpatia ☐ antipatia ☐ empatia

Demais observações:

APÊNDICE 3 – CONVITE À PARTICIPAÇÃO

Primeiro convite enviado:

Olá,

Você está sendo convidado a participar de uma oficina de atividades artísticas construída especialmente para os estudantes vinculados à PRAE.

A oficina está associada como uma das atividades da pesquisa de mestrado “*Promoção da saúde e qualidade de vida na educação superior: arte e expressão através das cores*” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O objetivo da pesquisa é compreender as interferências das atividades artísticas e expressivas através das cores na saúde e qualidade de vida de universitários.

A oficina será gratuita e tem um limite de 30 vagas, a serem distribuídas em dois grupos. Todos os inscritos iniciam as atividades da pesquisa em 08/05/21, porém o cronograma da oficina será primeiro para o grupo 1 e na sequência para o grupo 2.

Caso tenha interesse em participar, segue o link para a ficha de inscrição, com todas as informações da pesquisa e o termo de consentimento para a participação.

A inscrição passará por triagem dos inscritos, pela ordem de inscrição e por corresponderem aos critérios que são pré-requisitos: ser maior de 18 anos, estar vinculado aos acompanhamentos psicológico e/ou pedagógico oferecido pela PRAE, aceitar participar de todas as atividades da pesquisa, ter disponibilidade para o horário de sábado das 10:00 às 11:30.

Você receberá a confirmação da inscrição por e-mail, com o cronograma das atividades da oficina, data, horário e local para a retirada dos materiais que serão disponibilizados gratuitamente para a realização da oficina.

Através deste e-mail você pode tirar qualquer dúvida a respeito da oficina.

Duração: 12 encontros

Horário: sábados das 10:30 às 12:00 (a confirmar)

Data de início: 26/06/21 (a confirmar)

Link para a inscrição:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBeODStoVLVXQhDxNO9ZZjGxs6L2l5g7WkEioewxQ7_zoMg/viewform?usp=sf_link

Segundo convite enviado:

Olá,

A PRAE em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, forneceu o contato dos estudantes que estão em acompanhamento pedagógico para serem convidados a participar da pesquisa “Promoção da saúde e qualidade de vida na educação superior: arte e expressão através das cores”.

No mês de maio e junho você recebeu o convite de participar da Oficina “Atividades Artísticas e Expressivas com as Cores”, que é uma parte desta pesquisa. Os estudantes que aceitaram o convite já iniciaram a oficina e agora precisamos de estudantes que aceitem participar do grupo controle que terá o **foco na avaliação da qualidade de vida**.

Como você não se inscreveu na oficina, estamos convidando você a participar da formação do grupo controle da pesquisa. Se você aceitar este convite, participará de **dois momentos de avaliação** da sua qualidade de vida através de um questionário. Entre a primeira avaliação e a segunda avaliação terá um intervalo de 12 semanas. Após a segunda avaliação você receberá uma **devolutiva do resultado da avaliação com orientações de promoção da sua qualidade de vida, de forma individual e on-line**, pela plataforma Teams, agendada em data e horário a serem acordados.

O link de inscrição e aceite na participação da formação do grupo controle é:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd6bRPbBn35Lph5HbQ5tHs8R5dMun93zIRgJPQbTLoacVv8zg/viewform?usp=sf_link

OBS: no link você vai perceber que estamos apresentando toda a pesquisa e haverá dois grupos. Um grupo para oficina e outro grupo controle. Nos locais em que estiver mencionado **sobre a oficina**, as informações **são válidas apenas** para os **participantes da oficina**.

Qualquer dúvida estamos à disposição e no aguardo sua resposta!

Fabiana Vissoto Sposito

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal do Paraná.

APÊNDICE 4 – FICHA DE INSCRIÇÃO NA OFICINA

DISPONIBILIDADE DE HORÁRIO

Todas as atividades da pesquisa ocorrerão aos sábados das 10:30 às 12:00.

Você tem disponibilidade para participar aos sábados das 10:00 às 11:30?

() Sim () Não

DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS

01. Nome completo: _____

02. Naturalidade: _____

03. Nacionalidade: _____

04. Cidade/estado de domicílio: _____

05. Estado civil:

() solteiro (a) () casado (a) () divorciado (a) () outro

06. Tem filhos: () Não () Sim. Quantos? _____

07. Com quem você está morando neste momento?

() amigos () família de origem () família constituída com companheiro
(a) e /ou filho (s) () outros

08. Data de nascimento: _____

09. Idade: _____

10. A sua cor ou raça é:

() branca () negra () amarela () parda () outra _____

11. Gênero:

12. Escolaridade:

() está na sua primeira graduação ou () já possui uma graduação de nível superior completa

13. Qual a área de formação da sua atual graduação?

() humanas () exatas () biológicas

14. Qual a graduação? _____

15. Você trabalha?

() sim () não

16. Está atuando em sua área de graduação?

() sim () não

DADOS DE SAÚDE

Condições e situações de saúde gerais:

Está gestante?	() Não () Sim
Está fumante?	() Não () Sim. Com qual frequência? _____
Faz uso de álcool?	() Não () Sim. Com qual frequência? _____
Tem alguma doença crônica?	() Não () Sim
Teve alguma situação de saúde de maior gravidade no último ano?	() Não () Sim. Qual? _____
Tem alguma questão de saúde mental nos últimos anos?	() Não () Sim. Qual? _____
Faz tratamento psiquiátrico?	() Não () Sim
Faz algum tratamento preventivo?	() Não () Sim. Qual? _____

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti e Fabiana Vissoto Sposito, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, estudante a participar de uma pesquisa intitulada “*Promoção da saúde e qualidade de vida na educação superior: arte e expressão através das cores*”. Vamos então, lhe apresentar o projeto da pesquisa.

Esta pesquisa considera que a vida acadêmica universitária tem diversos desafios, que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante ao longo da sua formação. Pretende-se a partir desta pesquisa desenvolver conhecimentos a respeito de como a arte pode contribuir com a saúde e qualidade de vida de acadêmica, e como a arte pode ser inserida no ambiente institucional educativo com a finalidade de integrar-se à formação integral dos estudantes.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender as interferências das atividades artísticas e expressivas através das cores na saúde e qualidade de vida de universitários.

b) Caso você escolha participar da pesquisa, será necessário ter efetuado sua inscrição na oficina, preenchendo a ficha de inscrição. Estas fichas serão recebidas e na ordem de recebimento as vagas serão preenchidas, desde que atenda os critérios de inclusão: ser maior de 18 anos e estar vinculado à PRAE. Formaremos dois grupos para oficina, distribuindo os participantes de modo que os grupos fiquem equilibrados nas suas características.

A primeira atividade da pesquisa, será uma avaliação da saúde e qualidade de vida de todos os participantes pelo WHOQUOL-bref, ele é um instrumento validado pela Organização Mundial de Saúde. Será agendada uma data para todos os participantes da pesquisa estarem presentes e responderem individualmente e por escrito, o instrumento.

Na sequência, o grupo 1 participará das atividades da oficina, ao longo de 12 encontros. Após este período, todos os participantes da pesquisa, incluindo os do grupo 2 serão convidados novamente a responder o WHOQUOL-bref, e na sequência o grupo 2 iniciará as atividades da oficina ao longo de 12 encontros e ao final desta, somente os participantes do grupo 2 responderão o WHOQUOL-bref.

As atividades da oficina ocorrerão em formato de vivências artísticas uma vez por semana, no período da tarde, com duração de 1 hora e 30 minutos, em data e horário previamente estabelecidos no envio da carta convite que você recebeu.

Em cada semana trabalharemos com uma cor, utilizaremos a técnica da aquarela para experienciar a cor. Todos os materiais que serão utilizados nas atividades serão entregues aos participantes, sem nenhum custo. Não é preciso nenhum conhecimento artístico prévio.

Após a atividade artística de cada encontro da oficina, você será convidado a fazer um registro, por escrito e individual, de suas percepções sobre as atividades e vivências do dia. Em seguida, abriremos um diálogo em grupo, sobre as experiências vivenciadas, o qual será gravado e posteriormente transcrito para ser utilizado como dados para a pesquisa.

c) Para tanto, a realização de todas as atividades da pesquisa, acima especificado no item “b” será presencial, você deverá comparecer no endereço Rua Ubaldino do Amaral, 321 – 1º andar, Alto da Glória, Curitiba, com o uso de máscaras. Serão tomadas todas as medidas sanitárias de higienização e distanciamento social. Haverá álcool gel disponível para limpeza das mãos no local.

Ou

A realização de todas as atividades da pesquisa, acima especificado no item “b” será on-line, em concordância com a determinação da suspensão das atividades presenciais da Universidade Federal do Paraná. Assim, utilizaremos a plataforma on-line, que permite a gravação para posterior transcrição. Será necessário a participação com a câmara ligada durante toda a atividade da pesquisa.

d) É possível que você experimente algum desconforto emocional, constrangimento social ou pessoal na realização das atividades da pesquisa, relacionado ao uso das cores, no preenchimento das respostas por escrito ou na interação grupal.

e) Os riscos que você pode estar vulnerável na pesquisa são algum desconforto emocional, constrangimento social ou pessoal relacionado ao uso das cores, no preenchimento das respostas por escrito ou na interação grupal. Além, de ter liberdade de interromper a atividade que lhe causar desconforto, e de ter o direito a receber auxílio para lidar com o desconforto, você pode desistir de participar da pesquisa como um todo a qualquer momento.

f) Você terá a garantia de que caso queira, a pesquisadora, estará disponível para esclarecimento de dúvidas, para acolhimento e compreensão dos desconfortos. É um dever da pesquisadora auxiliar e encaminhar o que for necessário do que for decorrente das atividades da pesquisa, assim a pesquisadora poderá também ajudar a resolver o que tenha sido o causador do desconforto.

g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: o acesso, o contato e a experimentação com a linguagem da arte, a qual promove o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade; fortalecer a capacidade de autonomia e liberdade no espaço de troca e compartilhar grupal; e ao sensibilizar para a percepção da saúde e qualidade de vida, amplia-se a busca e os cuidados preventivos em saúde.

h) Os pesquisadores Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti e Fabiana Vissoto Sposito responsáveis por este estudo poderão ser localizados no endereço institucional Rua Rockefeller, nº57, Rebouças, Curitiba, no setor do Programa de Pós Graduação em Educação ou contatados pelos endereços eletrônicos miltoncarlosmariotti@gmail.com e fabianavissoto@yahoo.com.br ou pelo telefone 41-984188906, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode me contatar no telefone acima, em qualquer horário.

i) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Os seus benefícios e assistência pela PRAE está garantido e não será interrompido caso você desista de participar da pesquisa.

j) Os materiais produzidos na pesquisa – questionários preenchidos, registros de percepções individuais, pinturas e fotos das mesmas, imagens e vídeos – serão utilizados unicamente para essa pesquisa. Após o término da pesquisa, os materiais poderão ser devolvidos a você, caso deseje, dentro de 06 meses, senão serão mantidos sob responsabilidade dos pesquisadores pelo prazo de 5 anos e então serão destruídos e descartados.

k) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pela equipe da pesquisa e pela equipe da PRAE, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

l) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, com os materiais artísticos não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com o(s) pesquisador(a/es) e outra com o(a) participante da pesquisa.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

[Local, ____ de _____ de ____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Se as atividades da pesquisa ocorrer de modo online, o TCLE será enviado pelo link:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfUEOMJNXv1OvsAR0jIOMxmPPmRKo-bPUDIQtHok5YFzSgUsA/viewform?usp=sf_link

que dá acesso ao documento no googleforms, e ao final do preenchimento o documento uma via fica de posse dos pesquisadores e a outra é enviado por email ao participante.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 6 – CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS



Concordância dos serviços envolvidos

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós do(a) Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Arte e expressão através das cores na educação superior: promoção da saúde e qualidade de vida”, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em março de 2022.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os estudantes universitários vinculados aos programas de apoio, acompanhamento e assistência psicológica e/ou pedagógica da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná, bem como de que o trabalho proposto deve seguir a Resolução 466/2012(CNS) e complementares.

Atenciosamente,

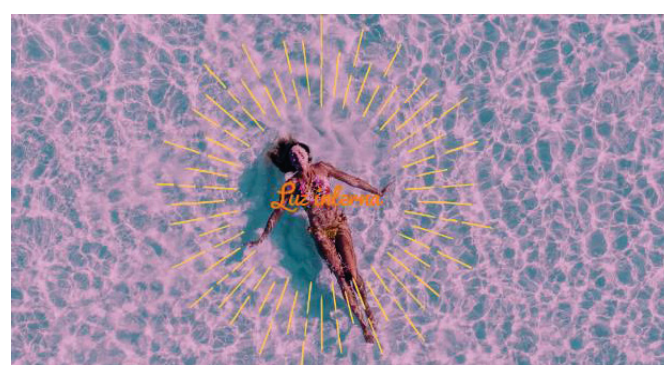


Dr. Maria Rita de Assis César

Professora Doutora Maria Rita de Assis Cesar
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

APÊNDICE 7 – IMAGENS DAS QUALIDADES DE CADA COR

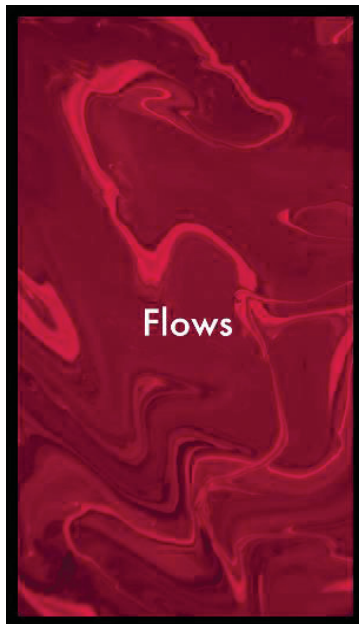
Magenta. Qualidades da cor:



Onde encontramos a cor magenta na natureza?



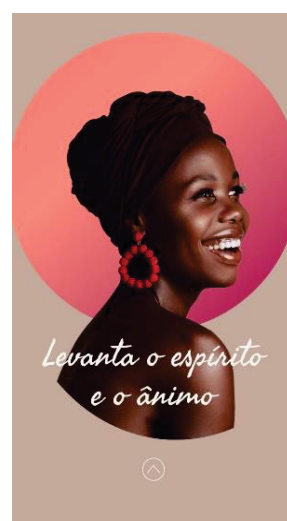
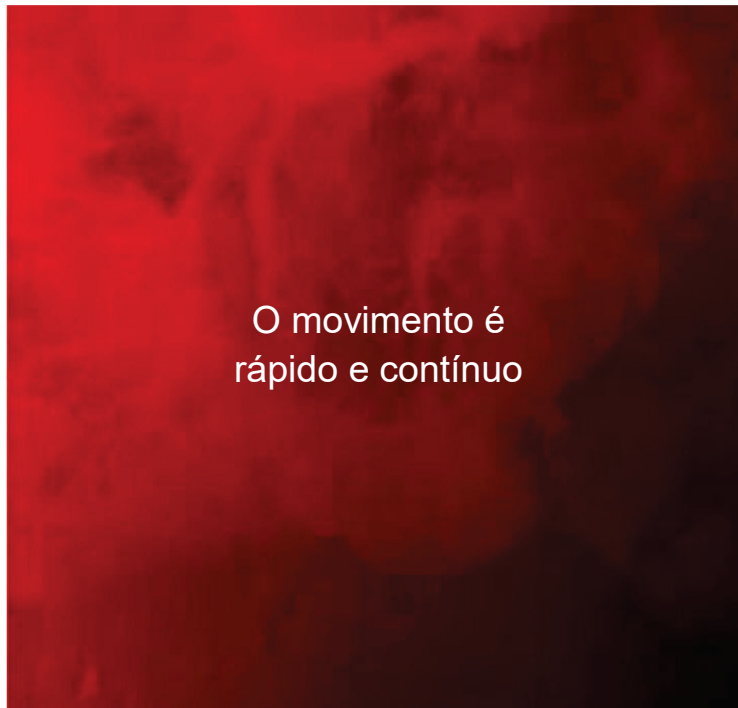
Carmim. Qualidades da cor:



Onde encontramos a cor carmim na natureza?



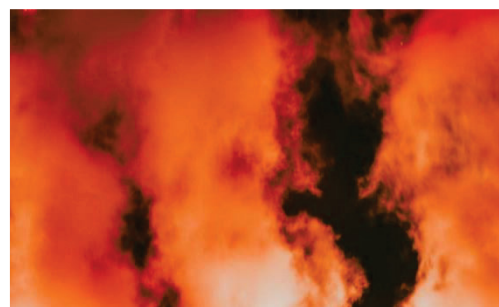
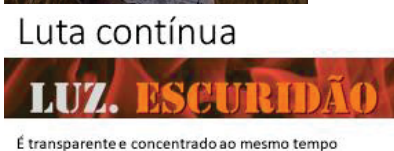
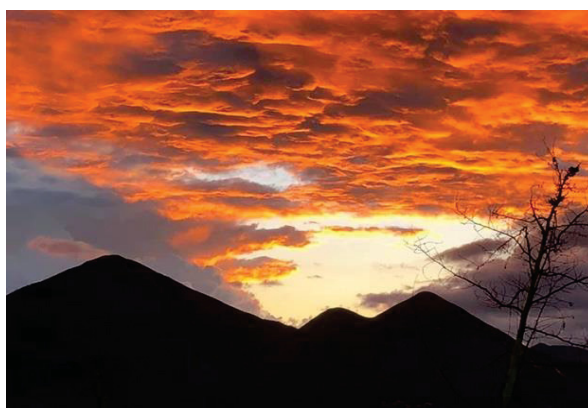
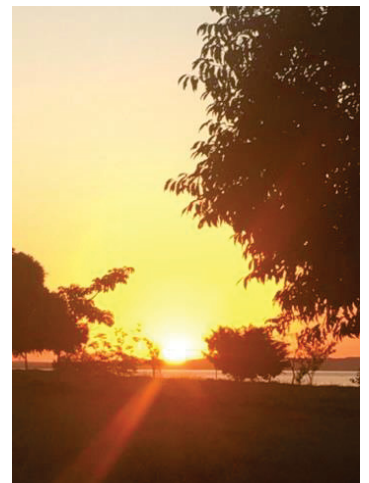
Vermelhão. Qualidades da cor:



Onde encontramos a cor vermelhão na natureza?



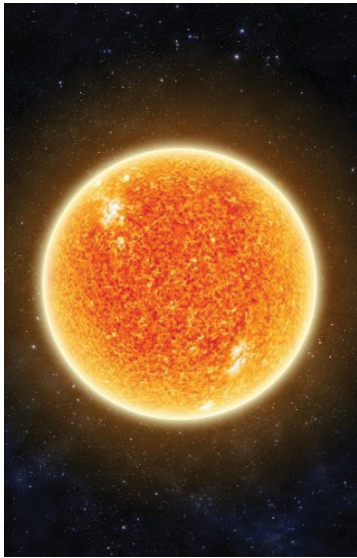
Laranja. Qualidades da cor:



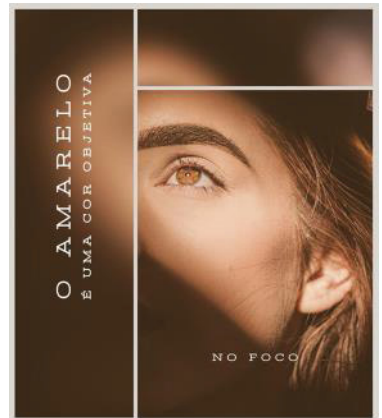
Onde podemos encontrar
a cor laranja na natureza?



Amarelos. Qualidades da cor:



Tem relação com o elemento ar



Onde mais podemos encontrar a cor amarela na natureza?



Verde Veridian. Qualidades da cor:

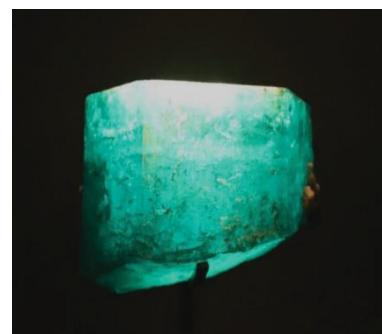
Atmosfera do verde é muito mais clara



Não vamos tratar do verde escuro da grama, mas do verde como luz.



Onde mais podemos encontrar a
cor verde veridian na natureza?



APÊNDICE 8 – ORÇAMENTO DA PESQUISA

MATERIAIS	RESPONSABILIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
Transporte dos participantes da pesquisa	A cargo da pesquisadora	R\$4,50	R\$36,00
Envio dos kits pelo correio	A PRAE	R\$30,00	R\$180,00
Fotocópias/impressões	A cargo da pesquisadora	R\$0,50 a R\$1,50	0
Pincéis (30 unidades)	A cargo da pesquisadora	R\$10,20	R\$306,05
Folhas A4 cansom para aquarela (360 unidades)	A cargo da pesquisadora	R\$1,08	R\$390,00
Tinta de aquarela em 12 cores	A cargo da pesquisadora	R\$17,50	R\$209,91
Embalagem para as tintas			R\$84,30
TOTAL			R\$990,26

OBS: como as atividades da pesquisa não se realizaram presencialmente, o custo com o deslocamento foi reduzido, e com fotocópias e impressões foram eliminados.

ANEXO 1: WHOQOL- ABREVIADO (VERSÃO EM PORTUGUÊS)

Instruções:

Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.

Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência **as duas últimas semanas**. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:

	nada	muito pouco	médio	muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu "muito" apoio como abaixo.

	nada	muito pouco	médio	Muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número e lhe parece a melhor resposta.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem boa	Boa	muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	muito satisfeito
2	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5

As questões seguintes são sobre o quanto você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas

		nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7	O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8	O quanto você se sente em segurança em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre quão completamente você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	médio	muito	completamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5

12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre quão bem ou satisfeito você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem bom	bom	muito bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5
21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5

24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se a com que frequência você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		nunca	algumas vezes	frequentemente	muito frequentemente	Sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5

Alguém lhe ajudou a preencher este questionário?

Quanto tempo você levou para preencher este questionário?

Você tem algum comentário sobre o questionário?

.....

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Arte e expressão através das cores na Educação Superior: Promoção da saúde e Qualidade de vida

Pesquisador: Milton Carlos Mariotti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42157920.0.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.639.593

Apresentação do Projeto:

Projeto "Arte e expressão através das cores na educação superior: promoção da saúde e qualidade de vida". Os participantes deste projeto serão estudantes universitários da UFPR, vinculados à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), inscritos na oficina oferecida pela pesquisa, formando uma amostra de 30 participantes no total. O local de realização pretende-se ser preferencialmente presencial na UFPR, no prédio da PRAE. Caso a UFPR esteja com as atividades remotas online, a realização das atividades da pesquisa se enquadrará em formato online, com uso de plataforma que melhor atenda a disponibilidade e facilidade de acesso dos participantes, para a realização da oficina e todo o processo de coleta de dados. Serão abertas inscrições para participação na pesquisa, contendo um convite aos estudantes que preenchem os critérios de inclusão, que serão definidos pela PRAE. Após aceitação e assinatura do TCLE, os participantes terão informações sobre os procedimentos da pesquisa. Os 30 participantes serão divididos em dois grupos, onde um grupo será o experimental e o outro será o controle. A primeira atividade da pesquisa será aplicação do WHOQOL-bref (desenvolvido pela OMS) em ambos os grupos. Na sequência o grupo experimental iniciará a oficina, e ao final de 12 encontros, novamente grupo experimental e grupo controle passarão pela coleta de dados por meio do WHOQOL-bref. Os participantes do grupo controle receberão posteriormente à fase de coleta de dados, a oficina, afim de garantir o direito de se beneficiar com a intervenção proposta pela pesquisa. Nas Oficinas serão experienciadas

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.639.593

expressões artísticas com cores, e em cada semana uma cor será colocada para ser experienciada. Após cada vivência semanal será proposto aos participantes um registro de percepções, sensações e observações individual. Os dados serão registrados pela pesquisadora e pelos participantes da pesquisa ao final de cada encontro da oficina, na ficha de registro. Após o registro individual será aberto o diálogo em grupo focal para trocar as percepções sobre o que foi vivenciado. Esta atividade coletiva será gravada, posteriormente transcrita e utilizada como fonte de informação.

Os critérios de inclusão para participar do projeto: Ser maior de 18 anos; e estar assistido pelos programas de assistência pedagógica e/ou psicológica oferecidos pela PRAE. Já os critérios de exclusão são: ser menor de 18 anos; Não estar nos programas de assistência pedagógica e/ou psicossocial da assistência estudantil; Estar em desacordo com o TCLE e não aceitar participar da pesquisa; Não assinar o TCLE; Não aceitar participar das atividades artísticas e expressivas da oficina; Não retirar os materiais oferecidos e disponibilizados para realização das atividades da pesquisa; Não ter disponibilidade para participação no horário a ser estabelecido de realização da oficina.

Por fim, a pesquisa terá início em Abril de 2021, após aprovação no CEP e terá duração de 1 ano.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é compreender as interferências das atividades artísticas e expressivas através das cores na saúde, qualidade de vida e bem estar educacional de universitários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto pode beneficiar o acesso, o contato e a experimentação com a linguagem da arte, a qual promove o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade. Pode beneficiar aos participantes exercer a capacidade de dar sentido ao que foi vivido por eles, fortalecendo a capacidade de autonomia e liberdade. Pode beneficiar a promoção da saúde e qualidade de vida no ambiente acadêmico, por abrir um outro canal para o exercício mental, que não o cognitivo-intelectual. Pode beneficiar os mesmos no sentido preventivo ou terapêutico em situações já emergentes que afetem a saúde e a qualidade de vida acadêmica. Pode agregar às ações de assistência estudantil desenvolvidas pela PRAE na UFPR. Pode construir conhecimento relevante às demais instituições de nível superior, no que se refere às possibilidades do lugar e do uso da arte na educação superior. Pode ampliar o conhecimento dos efeitos da arte, em geral, e da abordagem proposta por Liane Collot d'Herbois em específico, na população estudada, consolidando cientificamente o saber empírico que se tem desta.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.639.593

Os riscos são aqueles decorrentes do fato do participante não se sentir à vontade para realização das atividades artísticas, ou para responder as perguntas dos questionários ou realizar os registros de atividades. Na ocorrência a pesquisadora relembra aos participantes a liberdade da realização ou não das atividades. Pode ser decorrente das atividades artísticas, uma reação emocional e conexão com alguma questão pessoal que traga desconforto psíquico e constrangimento social. Caso haja algum desconforto a partir da realização das atividades a pesquisadora estará apta na condição de psicóloga de conduzir a situação no momento, estará à disposição para diálogos posteriores. Diante da gravidade do que for despertado pelas atividades artísticas a pesquisadora contactará a equipe da UAPS da PRAE para avaliação conjunta dos encaminhamentos necessários.

As medidas de minimização dos riscos são: no TCLE está descrito em maior clareza as informações de todas as atividades que serão desenvolvidas na pesquisa, está esclarecido a possibilidade de recusa a participação em atividade pontual, por qualquer motivo, e também a possibilidade de desistir da participação. Na condução das atividades da pesquisa a pesquisadora trará um posicionamento participativo, dando espaço para a autonomia e liberdade dos participantes. No trato com as questões emocionais emergentes, se for o caso, estas serão acolhidas no momento e a posteriori.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem detalhada com cuidados éticos adequados. Todo o projeto segue a Resolução nº 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados a contento

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas e corrigidas tanto no projeto de pesquisa quanto no TCLE.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos dos novos projetos. Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.639.593

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1662470.pdf	04/03/2021 10:36:46		Aceito
Outros	Pendencias_solicitadas.docx	04/03/2021 10:32:18	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_corrigido.docx	04/03/2021 10:31:10	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Corrigido.docx	04/03/2021 10:30:28	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.docx	14/01/2021 16:41:07	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	14/01/2021 16:40:08	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Outros	TERMO_DE_SOLICITACAO_DE_USO_DE_IMAGEM.pdf	14/01/2021 08:01:07	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Outros	Autorizacao_manipulacao_dos_dados.pdf	14/01/2021 07:57:34	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Outros	SOLICITACAO_DE_ACESSO_AOS_DADOS_DE_ARQUIVO.pdf	14/01/2021 07:55:23	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia_dos_servicos_envolvidos.pdf	14/01/2021 07:53:46	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.639.593

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromissos.pdf	14/01/2021 07:52:13	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Outros	Analise_do_Merito.pdf	14/01/2021 07:50:41	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Outros	Carta_De_Encaminhamento.pdf	14/01/2021 07:48:47	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Outros	Check_list_documental.pdf	14/01/2021 07:45:27	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_PB.pdf	14/01/2021 07:43:54	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito
Outros	SEI_UFPR_3200337_Extrato_Atta_Comite.pdf	20/12/2020 07:15:48	Fabiana Vissoto Sposito	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 09 de Abril de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br