



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ROBERTA SORAYA MARIA RODRIGUES DA SILVA**

**ARTE EXPRESSIVA NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO  
AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA ROGERIANA**

São Luís

2022

ROBERTA SORAYA MARIA RODRIGUES DA SILVA

**ARTE EXPRESSIVA NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO  
AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA ROGERIANA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia com Formação de Psicóloga.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Aline Soares Monteiro

São Luís

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Roberta Soraya Maria Rodrigues da.  
ARTE EXPRESSIVA NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO  
AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA ROGERIANA /  
Roberta Soraya Maria Rodrigues da Silva. - 2022.  
53 f.

Orientador(a): Cláudia Aline Soares Monteiro.  
Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,  
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Adolescentes. 2. Arte expressiva. 3.  
Autoconceito. 4. Conexão Criativa. 5. Escola. I.  
Monteiro, Cláudia Aline Soares. II. Título.

ROBERTA SORAYA MARIA RODRIGUES DA SILVA

**ARTE EXPRESSIVA NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO  
AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA ROGERIANA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia com Formação de Psicóloga.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Aline Soares Monteiro

**BANCA EXAMINADORA**

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

---

**Cláudia Aline Soares Monteiro (Orientadora)**

Doutora em Psicologia (UnB)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Rosane de Sousa Miranda**

Doutora em Psicologia Social (UFPB)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Virgínia Teles Carneiro**

Doutora em Psicologia (UFBA)  
Universidade Federal de Campina Grande

---

**Ramon Luís de Santana Alcântara (Suplente)**

Doutor em Políticas Públicas (UFMA)  
Universidade Federal do Maranhão

São Luís

2022

## **AGRADECIMENTOS**

Deus(a), Conceição, Soares, Luma Oliveira, Isabella Gaioso, Fernanda Araújo, Patrícia, Thomas, Lara, Adrian, Iara, Mayara, Eliene, Cléia, Zé, Maria, Loah, Diana, Dilson, Marilene, Rafael, Bruno, Ricardo, Elan, Artur, Fernanda Costa, Tamila, Edi Bruzaca, Cláudia Aline, Edson Bezerra, Juliana Crespo, Lucas Sá, Rosane Miranda, Jean Marlos, Carlos Leal, Virgínia Teles, Ramon Alcântara, Maayan, Amanda Drumont, Amanda Amorim, José David, Marina, Jeff, Edilene, Letícia, Dyllam, Sônia Pearce, Kátia Lima, Socorro Mendonça, Laís, Joyce, Maria Clara, Natanael, Vitória...

Famílias, amigas, alunes, professoras/es...

**Sou porque somos.**

Obrigada!

*Escrever, pensar ou viver a educação hoje, no Brasil, é um ato político, de amor, resistência  
e perseverança.*  
**Alessandra Tozatto**

## RESUMO

Esta monografia origina-se das experiências e questionamentos da autora como estudante de psicologia e professora de Arte e Projeto de Vida em escola pública de ensino médio. A teoria rogeriana, de Carl e Natalie Rogers, parte da psicoterapia, mas permite ser aplicada à educação favorecendo o desenvolvimento pessoal de estudantes. No interesse de relacionar Arte, Educação e Psicologia, este trabalho se propôs investigar a contribuição da arte expressiva na escola para o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da teoria rogeriana. Seguiram-se os seguintes objetivos: (1) investigar a noção de autoconceito na teoria de personalidade e desenvolvimento humano de Carl Rogers; (2) caracterizar o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da teoria de Carl Rogers e; (3) analisar a arte expressiva como facilitadora do processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da concepção de conexão criativa de Natalie Rogers. Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Conclui-se considerando que a escola pode se beneficiar ao adaptar o processo de Conexão Criativa ao contexto educacional para o processo de facilitação do desenvolvimento pessoal de estudantes, contribuindo para despertar processos criativos e na criação de um espaço de fala e escuta na escola. Recomenda-se fazer pesquisas empíricas sobre o tema, tendo em vista não terem sido encontradas pesquisas que relacionem Conexão Criativa e escolas no Brasil.

**Palavras-chaves:** Arte expressiva; Autoconceito; Adolescentes; Escola; Conexão Criativa.

## **ABSTRACT**

This paper originates from the authoress's experiences and questions as a psychology student and an Art and Life Project teacher in a public high school. The Rogerian theory, by Carl and Natalie Rogers, starts from psychotherapy, but allows it to be applied to education, favoring the personal development of students. In the interest of relating Art, Education and Psychology, this work aimed to investigate the contribution of expressive art at school to the process of self-concept development in adolescents in the light of Rogers' theory. The following objectives were followed: (1) to investigate the notion of self-concept in Carl Rogers' theory of personality and human development; (2) characterize the self-concept development process of adolescents in the light of Carl Rogers' theory and; (3) analyze expressive art as a facilitator of the self-concept development process of adolescents in light of Natalie Rogers' concept of creative connection. To achieve these objectives, a bibliographical research was carried out. It concludes by considering that the school can benefit from adapting the Creative Connection process to the educational context for the process of facilitating the personal development of students. However, it needs investigations about its application, considering that no research was found that relates Creative Connection and schools in Brazil.

**Keywords:** Expressive art; Self-concept; Adolescents; School; Creative Connection.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	15
<b>3 ENCONTRO COM A TEORIA ROGERIANA</b>	17
3.1 CARL ROGERS E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA (ACP)	18
3.2 NATALIE ROGERS E A CONEXÃO CRIATIVA	21
3.3 CRIATIVIDADE NA TEORIA ROGERIANA	28
<b>4 NOÇÃO DE AUTOCONCEITO NA TEORIA DE CARL ROGERS</b>	30
4.1 DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO	31
4.2 DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES	36
<b>5 ARTE EXPRESSIVA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO NA ESCOLA</b>	40
5.1 CONEXÃO CRIATIVA NA ESCOLA	40
5.2 CONDIÇÕES FACILITADORAS	43
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	48
<b>REFERÊNCIAS</b>	52

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se construiu no intuito de contemplar experiências advindas dos estudos e das vivências em Arte, Educação e Psicologia, enquanto professora de Arte e Projeto de vida em uma escola pública de ensino médio e graduanda do Curso de Psicologia.

Viver de Arte e/ou de Educação em nosso país não é apenas um desafio pelas necessárias questões financeiras, mas pode ser muito penoso diante da falta de reconhecimento, valorização e descasos do poder público. Ao se perceber imersa e adoecida neste cenário, a autora deste trabalho escolheu, inicialmente, a Psicologia como uma nova profissão para longe da Arte e Educação. Todavia, encontrou na Psicologia e na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) um caminho para um fazer Arte/Educação mais congruente com seus valores e ideais.

Nesse processo de ressignificação de seu ser professora, foi importante o contato com a teoria de Carl Rogers, o Ensino Centrado em Estudantes e o processo de Conexão Criativa, desenvolvido por Natalie Rogers. É a partir dessas experiências que este trabalho se propõe compreender a contribuição da arte expressiva na escola para o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da teoria rogeriana.

Compreende-se aqui a arte como um recurso criativo que possibilita a expressão do mais íntimo do indivíduo, contribuindo com o processo de desenvolvimento de seu autoconceito de uma forma mais ampla e consciente. Nesse sentido, a Arte é explorada enquanto processo criativo e em sua potencialidade de propiciar uma imersão em si e uma expressão do desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Quando se fala em arte é comum vir ao pensamento obras específicas como um quadro da Frida Kahlo, uma música do Emicida, um texto da Clarice Lispector. Decerto que, ao buscarmos compreender os artistas a partir de suas obras, poderemos encontrar muito material, catalogar desde características que se repetem a outras que mudam por completo. Ao explicar suas obras para um público curioso, é comum as/os próprias/os artistas revelarem o que há de si em suas criações. Em um exemplo simples, mas significativo, recordamos um episódio em que a pintora mexicana Frida Kahlo foi questionada se seus quadros eram surrealistas, quando respondeu “nunca pintei meus sonhos, pintei minha própria realidade” (GOMPERTZ, 2013, p. 276), pintava a si própria porque era o assunto que mais conhecia.

E a pergunta que se repete diante dos mais variados objetos artísticos costuma ser essa: o que a/o artista quis dizer? Para responder essa questão, dificilmente alguém busca a

explicação na obra de arte por ela mesma, sem situar a vida do artista, seu contexto, suas experiências que colaboraram na criação daquele produto apresentado ao grande público. Ao definir quem é a/o artista, ao menos, no momento em que produziu o objeto artístico em questão, revelar-se-iam, assim, os significados e sentidos daquela obra. Assim, se conhecemos a personalidade de Van Gogh:

Tornamo-nos conscientes de um percurso cheio de extensões e obstáculos, de uma movimentação interior enorme, independente ainda da pincelada agitada dos quadros. Por essa razão, um simples vaso de flores, assunto em si tão calmo e inocente, pode nas mãos de Van Gogh ganhar repercussões trágicas (OSTROWER, 2014, p. 93).

Esta exposição inicial intenta evidenciar como a arte é reconhecida por exprimir emoções, sentimentos, ideias e revelar muitos aspectos da vida de quem a produz. Essa possibilidade de ser um veículo de expressão do mais íntimo de uma pessoa é a característica da arte que nos propomos a investigar neste trabalho. Essa potencialidade de expressão da arte não se restringe aos artistas profissionais, mas é acessível a qualquer pessoa que se proponha a criar e a falar através da arte. O processo criativo e a arte como expressão de si (e ao mesmo tempo re-conhecimento de si) é evidenciado aqui como o aspecto do fazer artístico a ser explorado em vistas ao processo de autoconhecimento, para além de uma possível excelência técnica ou estética.

Os processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los (OSTROWER, 2014, p. 142).

Parte, desse modo, do entendimento da Arte enquanto expressão de si, para além da ênfase em um produto final, na convicção de que no processo de criação artística há um dizer, um movimento onde se exprime para o mundo algo de mais íntimo, singular, particular e, ao mesmo tempo, comum, compartilhado, social. Essa autoexpressão, não necessariamente, estaria atrelada a uma intencionalidade e/ ou perpassa a consciência no objetivo de uma obra autobiográfica. Contudo, expressões de si são possibilitadas por um fazer artístico que por sua própria natureza criadora carrega consigo a marca de quem o cria, podendo revelar aspectos singulares de sua personalidade, ampliando as percepções que o indivíduo tem de si.

Ana Mae Barbosa (2005), referência brasileira no ensino da Arte, aponta que uma das visões do lugar da arte na escola foi justamente como uma autoexpressão criadora, numa ideia de livre-expressão originada no expressionismo. As primeiras sistematizações teóricas que

colocam a Arte/educação no papel de estímulo à expressão originaram-se nos estudos de psicanálise e psicologia, de Freud depois Jung, com base filosófica em Martin Buber. Barbosa (2008) adverte, porém, que a arte na escola não deve se resumir a um puro esponteísmo.

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (BARBOSA, 2008, p. 21).

A arte/educação, enquanto cultura e expressão individual, contribui para o desenvolvimento pessoal e no processo de identificação cultural. Desenvolve a percepção, imaginação, capacidade crítica permitindo analisar e modificar a realidade através de sua capacidade criadora (BARBOSA, 2008).

Portanto, defende-se que a arte na escola pode enriquecer todo processo de ensino-aprendizagem, inclusive aqueles que têm como objetivo direto a educação emocional, muito evidenciada na construção do projeto de vida de estudantes, o que na implementação do novo ensino médio tem papel de destaque devendo guiar todas as ações da escola (BRASIL, 2018).

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BRASIL, 2018).

Nas atividades propostas com esse intuito é comum se verificar uma dificuldade de verbalização das/os discentes sobre suas próprias experiências, os recursos criativos oferecem aqui outros caminhos em que adolescentes possam falar de si. Entretanto, as dificuldades não são encontradas apenas por discentes, há ainda obstáculos enfrentados por docentes que não tiveram formação para a facilitação desse processo de autoconhecimento e expressão de si para o desenvolvimento pessoal de adolescentes no contexto escolar.

A fase da adolescência é fruto de vários discursos a partir de diversos campos do conhecimento, como a biologia, psicologia e antropologia. É comum, todavia, esta fase do desenvolvimento humano ser retratada como um momento de grandes mudanças e crises (BOCK, 2007). Dentre as transformações próprias da adolescência, destaca-se a experimentação, os questionamentos e as definições em volta da identidade do indivíduo em desenvolvimento e como este percebe a si mesmo.

Quem eu sou? O que eu quero ser? Perguntas como essas costumam ganhar força e terem caracteres decisivos neste momento da vida. Não só em âmbito pessoal, esses questionamentos sobre o indivíduo e seu futuro acabam por mobilizar e direcionar ações em contextos educacionais, em especial no ensino médio da escolarização formal, que orientem os indivíduos ao encontro dessas questões e possíveis respostas.

Ofertar espaços na escola que possibilite esse contato das/os estudantes com questões relacionados ao desenvolvimento de seu autoconceito, alinha-se a um ensino que almeja uma formação integral do indivíduo, valorizando seu desenvolvimento pessoal, sua autonomia e contribuindo para projetar seu futuro (BRASIL, 2018). Apesar do desenvolvimento pessoal de estudantes apresentar-se como objetivo da educação em geral, independente das áreas de conhecimento, este se mostra de forma diluída e como consequência colateral ao processo de transmissão de conhecimentos.

Estudos na área das psicologias e psicoterapias revelam-se, assim, significativos para auxiliar professoras/es, principalmente, em atividades escolares que se direcionam para a dimensões socioemocionais de estudantes. Para um trabalho mais consciente de desenvolvimento pessoal nas escolas podem contribuir estudos já consolidados na psicologia sobre personalidade, desenvolvimento humano, grupos de encontro, mediação de conflitos, facilitação de processos de desenvolvimento pessoal e autoexpressão.

Na educação escolar, a criatividade, deveria permear todo o processo de ensino aprendizagem na medida em que, como nos coloca Paulo Freire (2018), o saber existe na invenção e na reinvenção. Todavia, nem sempre se observa na prática a criatividade valorizada dentro de contextos educacionais. Rogers (2009) aponta que a educação tende a formar indivíduos conformados que reproduzem saberes, havendo pouca liberdade para um pensamento livre, original e criativo, numa sociedade que valoriza a reprodução, a imobilidade, a fixidez e como apontado por Paulo Freire (2018), incentiva uma cultura do silêncio.

Nesse cenário, a Arte/educação tem se colocado em um papel transgressor, contrapondo-se a um ensino que padroniza, enquanto valoriza a criatividade, crítica e

contextualização. Por meio da arte expressiva pode emergir a palavra que rompe com esse silêncio, situando o indivíduo em sua cultura e em sua personalidade.

Ressalva-se que a Arte, enquanto componente curricular na educação básica, não se resume a função de autoexpressão criadora, muito mais que isso é, em termos gerais, uma mediação que se estabelece entre a arte e o público, que inclui o conhecimento em arte, a recepção crítica e a produção (BARBOSA, 2008). O que não impede que a arte expressiva criadora possa ser incluída na escola como um recurso de facilitação de processos de desenvolvimento pessoal, principalmente aqueles desenvolvidos na construção do projeto de vida de estudantes.

Portanto, justifica-se uma investigação sobre a contribuição da arte expressiva como recurso na escola, em especial em atividades que visem facilitar o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes na construção de seus projetos de vida, analisando a partir da teoria rogeriana, de Carl e Natalie Rogers.

O objetivo geral deste trabalho se move em torno de compreender a contribuição da arte expressiva na escola para o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da teoria rogeriana. Para tanto se buscou (1) investigar a noção de autoconceito na teoria de personalidade e desenvolvimento humano de Carl Rogers; (2) caracterizar o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da teoria de Carl Rogers; para então, (3) analisar a arte expressiva como facilitadora do processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da concepção de Conexão Criativa de Natalie Rogers.

Pensando na facilitação do acesso das pesquisas acadêmicas ao público em geral e na interdisciplinaridade intrínseca a este trabalho, a autora optou por apresentar, inicialmente, a base conceitual da teoria rogeriana, de Carl e Natalie Rogers de onde partem as análises propostas.

Desse modo, além do percurso metodológico e do capítulo de fundamentação teórica da qual parte este estudo, os resultados e discussões foram desenvolvidos em mais dois capítulos, o primeiro para apresentar a noção de autoconceito na teoria da personalidade e desenvolvimento humano de Carl Rogers para, então, caracterizar o autoconceito de adolescentes à luz de sua teoria e; o segundo para análise da arte expressiva na escola, a partir da teoria de Natalie Rogers.

Conclui-se considerando que a escola pode se beneficiar ao adaptar o processo de Conexão Criativa ao contexto educacional para o processo de facilitação do desenvolvimento pessoal de estudantes, contribuindo para despertar processos criativos e na criação de um espaço de fala e escuta na escola. Necessitando, contudo, de investigações sobre sua

aplicação, tendo em vista não terem sido encontradas pesquisa que relacionem Conexão Criativa e escolas no Brasil.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Foi utilizado neste estudo o método dialético buscando autoras/es que pudessem dialogar e confrontar ideias para apreciar o tema em seus vários aspectos, relações e conexões, em uma interpretação dinâmica e não totalizante da realidade estudada (PRODANOV; FREITAS, 2013). O método dialético, segundo Lima e Miotto (2007, p. 40) “traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador”.

Em relação à abordagem, trata-se de pesquisa qualitativa, na medida em que visa apreender e compreender de forma mais ampla a realidade social, a partir da interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto aos objetivos esta pesquisa é exploratória, pois buscou maiores informações e novos enfoques sobre o assunto abordado, ainda segundo Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa exploratória é normalmente no formato de pesquisas bibliográficas, permitindo um estudo sobre diversas perspectivas e um planejamento mais flexível.

Em relação aos procedimentos, este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista esta possibilitar um alcance mais amplo de informações e utilização de dados de distintas publicações (LIMA; MIOTO, 2007). Tendo sido realizado os procedimentos de coleta e análise de dados em pesquisas bibliográficas, conforme Lima e Miotto (2007):

- a) **Investigação das soluções:** envolve o levantamento bibliográfico e o levantamento de informações contidas na bibliografia. Buscando analisar o material bibliográfico em termos de sua relevância e acordo com o objetivo da pesquisa.
- b) **Análise explicativa das soluções:** consiste na análise dos dados teóricos a partir da reflexão crítica da pesquisadora para justificar ou explicar as afirmações contidas no material bibliográfico.
- c) **Síntese integradora:** é a parte final da investigação, visando uma síntese resultante da análise e reflexão dos materiais e a visualização e proposição de soluções.

As fontes de pesquisa foram livros, capítulos de livros, vídeos disponíveis na internet e trabalhos científicos localizados nos sites Google Acadêmicos, SciELO, e no periódico CAPES, utilizando como descritores de busca: *autoconceito; arte expressiva; adolescência; escola; Conexão Criativa; Carl Rogers; Natalie Rogers*, sem um parâmetro cronológico determinado.



No intuito de caracterizar o contexto delimitado por este estudo, resgatou-se como fonte bibliográfica; a BNCC (2018) para uma análise da escola a partir de como este documento orienta o papel da escola no desenvolvimento pessoal de estudantes; Barbosa (2008), referência em Arte/Educação para situar como a arte expressiva tem sido apreciada nas escolas; e, ainda, Amatuzzi (2012) para uma leitura sobre os fundamentos da Abordagem Centrada na Pessoa e; Duarte (2014) e Lopes (2020) para observação de como estes podem ser aplicados à educação.

Para a investigação do autoconceito na teoria de Carl Rogers (1) privilegiou-se como fonte de pesquisa os livros e capítulos de livros de sua autoria a que se pode ter acesso. A leitura exploratória dos 16 livros<sup>1</sup> localizados buscou informações a partir dos termos: autoconceito, noção de eu, *Self* e personalidade, selecionando, assim, aqueles com informações que melhor respondessem aos objetivos propostos: (ROGERS; KINGET, 1977), (ROGERS, 1983, 1992, 1997, 2009).

Não foi encontrada uma caracterização da formação do autoconceito de adolescente na teoria de Carl Rogers (2) ou trabalhos acadêmicos que se propusessem a fazê-la. Para cumprir esse objetivo, propomos uma análise da teoria da personalidade e desenvolvimento de Carl Rogers a partir dos discursos sobre adolescência em nossa cultura apresentados por Bock (2007) e Barros (2010).

Por fim, no intuito de analisar como as artes expressivas podem contribuir para o desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da concepção de Conexão Criativa de Natalie Rogers (3), buscou-se inicialmente caracterizar as Artes Expressivas Centrada na Pessoa e a proposta de Conexão Criativa de modo que possibilitasse a reflexão proposta. A análise foi realizada a partir da vivência da autora como professora de Arte em escolas públicas e a partir das seguintes fontes de pesquisa: um capítulo de livro (TASSINARI, 2020); um vídeo (CONEXÃO, 2019); uma entrevista (GUARDIANA, 2003) e um trabalho apresentado em fórum acadêmico (ROGERS, N., 1983). Nessa pesquisa, não foram encontrados outros trabalhos acadêmicos que relacionassem Conexão Criativa e escola no Brasil.

---

<sup>1</sup> O homem e a ciência do homem (COULSON; ROGERS, 1973); Novas formas de amor (ROGERS, 1974); Psicoterapia e relações humanas (ROGERS, 1977); Liberdade para aprender (ROGERS, 1977); A pessoa como centro (ROGERS; ROSENBERG, 1977); Teorias operacionais da personalidade (BURTON, 1978); Sobre o poder pessoal (ROGERS, 1978); Carl Rogers: o homem e suas ideias (EVANS, 1979); Um jeito de ser (ROGERS, 1983); Liberdade para aprender em nossa década (ROGERS, 1985); Quando fala o coração (SANTOS; ROGERS; BOWEN, 1987); Terapia centrada no cliente (ROGERS, 1992); Psicoterapia e consulta psicológica (ROGERS, 1997); Manual de Counseling (ROGERS, 2000); Grupos de Encontro (ROGERS, 2009); Tornar-se Pessoa (ROGERS, 2009).

### 3 ENCONTRO COM A TEORIA ROGERIANA

As teorias de Carl e Natalie Rogers partem dos estudos e vivência com psicoterapia, mas ambos percebem a possibilidade de uso e expansão de seus trabalhos para outros espaços que tenham como objetivo o desenvolvimento pessoal:

Meu interesse pela psicoterapia gerou meu interesse por toda espécie de relação de ajuda. Entendo por esta expressão uma relação na qual pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida (ROGERS, 2009, p. 45).

O que eu ensino é material que você pode usar em casa, sozinha, com crianças, ou em trabalho com clientes de psicoterapia, grupos de crescimento pessoal, ou qualquer grupo de trabalho que deseje traduzir seu estresse ou aperfeiçoar suas habilidades de comunicação (ROGERS, N., 1983, p. 35).

A escola é citada por ambos como um espaço privilegiado para essa relação de ajuda que visa o crescimento pessoal e onde a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e a Conexão Criativa podem contribuir de forma efetiva: “À medida que as escolas se organizam em torno do conceito de desenvolvimento e de maturidade pessoal, aumentam necessariamente os serviços que ajudam o estudante a realizar a melhor adaptação à sua situação.” (ROGERS, 1997, p. 08). “Estudantes de todas as idades se beneficiam com um programa de artes expressivas centradas na pessoa. Os benefícios terapêuticos são evidentes, ainda que a terapia não esteja inserida dentro do programa.” (GUARDIANA 2003, p. 04).

Carl Rogers observa ainda que as aprendizagens facilitadas na psicoterapia, através da relação terapêutica podem ser adaptadas na educação por docentes que estejam interessados em aprendizagens significativas, entendida por ele como “aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade” (ROGERS, 2009, p. 322).

Ademais, a teoria de Carl Rogers que deu origem a ACP é a base da Terapia Expressiva Centrada na Pessoa, desenvolvida pela artista e psicoterapeuta Natalie Rogers, que amplia o trabalho do seu pai, dando destaque à importância da criatividade e a potencialidade da Arte em ser espaço de autoconhecimento e expressão de si.

Para cumprir os objetivos deste estudo, considera-se importante apresentar as teorias de Carl e Natalie Rogers que orientam esta pesquisa. Situamos, assim, a teoria de Carl Rogers dentro da Abordagem Centrada na Pessoa, buscando estabelecer a compreensão de ser humano para essa abordagem a partir da concepção da Tendência Atualizante. Ainda neste

capítulo de fundamentação, apresentamos a concepção de Conexão Criativa a partir do estudo sobre Artes Expressivas Centrada na Pessoa de Natalie Rogers e a ênfase ao estudo sobre criatividade na teoria rogeriana.

### 3.1 CARL ROGERS E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA (ACP)

A história da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) se entrelaça com décadas de trabalho de seu principal teórico Carl Rogers (1902-1987) e segue em desenvolvimento dinâmico até os dias atuais. As investigações de Carl Rogers se debruçam sobre toda relação de ajuda, entendida como “uma relação na qual pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida” (ROGERS, 2009, p. 45). Compreende toda relação que busque promover no outro, seja indivíduo ou grupo, um crescimento, um florescimento de suas potencialidades latentes.

Pode-se observar que, tendo sido iniciada a partir de sua experiência clínica, a teoria de Rogers foi se ocupando de um contexto cada vez mais amplo, levando em consideração todas as relações humanas, principalmente aquelas que promovam um crescimento pessoal aos envolvidos (ROGERS, 2009). Deste modo, o termo Abordagem Centrada na Pessoa veio ampliar o campo de aplicação de sua teoria para além da psicoterapia. Rogers justifica a mudança entendendo que a ACP fala de “um ponto de vista, uma filosofia, um modo de ver a vida, um modo de ser, que se aplica a qualquer situação onde o crescimento – de uma pessoa, de um grupo, de uma comunidade – faça parte dos objetivos” (ROGERS, 1983, p. X).

Assim, a ACP não se trata de um modelo de psicoterapia ou um conjunto de técnicas psicológicas para ser aplicadas a outras áreas do conhecimento e atuação. Mas sim, um modo de ser nas relações em diferentes contextos que tenha por objetivo o desenvolvimento pessoal.

Trata-se de um jeito de ser e se relacionar que desencadeará, apenas por consequência, em modos de fazer. AmatuZZi (2012) considera que a ACP pode ser entendida, assim, mais como uma ética do que como uma técnica, definida no campo dos valores, das predisposições, aquilo que há de consistente por trás de comportamentos variados. Esse autor afirma que o entendimento desse modo de ser foi bem percebido por John Wood ao caracterizá-lo como algo maior e mais amplo que a forma concreta que possa ter ao ser aplicado a qualquer campo específico (AMATUZZI, 2012).

Distancia-se de um conjunto de técnicas, ou procedimentos padronizados que possam ser aplicados e replicados em contextos específicos segundo um pensamento científico cartesiano-positivista. A ACP é considerada como um jeito de ser que é anterior a qualquer situação, de qualquer contexto específico.

Ainda para Amatuzzi (2012) a proposta dessa abordagem é fácil de compreender em teoria, mas não tem a mesma facilidade na prática, principalmente se mantivermos um pensamento baseado num pressuposto determinista, entendendo o homem e sua vida como determinada por causas e efeitos anteriores. Amatuzzi (2012, p.17) aponta como pressuposto humanista, o da autonomia crescente, onde este sujeito tem algum “poder sobre relação às determinações que o afetam”, e capacidade de guiar sua vida no sentido a um crescimento positivo.

A partir do pressuposto humanista não se espera uma relação verticalizada, onde um lado da relação se apresenta como detentora de conhecimentos prévios a partir dos quais guiarão sua escuta na tentativa de encaixar padrões pré-definidos pelas suas teorias a fim de definir intervenções e objetivos a serem seguidos passivamente pelo outro. Pelo contrário, busca-se na ACP promover um contexto dialógico que facilitem aos sujeitos o encontro com seus potenciais, tendo em vista a tendência inata ao crescimento, em uma relação em que estejam presentes condições como congruência, aceitação positiva e compreensão empática, num processo direcionado para sua autonomia e amadurecimento (AMATUZZI, 2012).

Rogers (2009) compreende que o ser humano está num constante processo de tornar-se, ele busca ser o que se é. Mas ser o que se é não é um estado de fixidez a ser alcançado, mas de um movimento onde o indivíduo se permite ser processo, aberto às experiências, em um funcionamento fluído, onde a mudança se faz constante.

“O ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender-se a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado.” (ROGERS, 1977, p.39). Isso se dá por meio de uma tendência à atualização inata ao indivíduo que o direciona ao crescimento, maturação e desenvolvimento pessoal.

Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para modificação de seus autoconceitos, de suas atividades e de seu comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima passível de definição, de atitudes psicológicas facilitadoras (ROGERS, 1983, p. 38).

Desse modo, a teoria rogeriana tem como hipótese central uma confiança irrestrita no potencial de toda pessoa encontrar em si mesma força e recursos interiores para seu

amadurecimento e crescimento positivo. O conceito de Tendência Atualizante parte de observações e teorizações de outros campos do conhecimento que apontam que há, não apenas nos seres humanos, mas em toda a vida orgânica, um processo ativo, direcional, de autorrealização das possibilidades que lhe são inerentes.

Duarte (2004) atenta para que haja um entendimento positivo deste processo formativo, não se tratando de uma visão meramente otimista, como comumente é criticada. Mas de como o próprio indivíduo percebe e considera o que é melhor para si, em suas possibilidades, a cada momento. O próprio Rogers (1983) defende-se das críticas apontando não desconsiderar o que há de negativo e a existência de uma tendência para a deterioração, todavia evidencia os resultados positivos advindos da crença e reconhecimento da Tendência Atualizante nas relações que propunha.

O organismo pode ser malsucedido em sua adaptação de acordo com as condições presentes em seu ambiente, observa-se, assim, que essa tendência pode ser bloqueada ou impedida de atuar, mas não poderá ser destruída sem destruir o organismo (ROGERS, 1983). Acrescenta-se que crescimento não se dá apenas em termo de sobrevivência e necessidades básicas, mas compreende o desenvolvimento e expansão do ser humano em sua totalidade, física e psicológica.

Assim, mesmo que não seja obtida por aprendizagem, mas algo inerente a todo indivíduo, destaca-se que a manifestação da Tendência Atualizante se relaciona aos contextos ambientais. Necessitando, assim, de um ambiente de liberdade experiencial onde o indivíduo possa vivenciar e representar corretamente a experiência na sua consciência para que sua capacidade de autodireção encontre elementos verdadeiros que possa orientar ao crescimento.

“O exercício desta capacidade requer um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do ‘eu’, isto é, requer relações desprovidas de ameaça ou de desafio à concepção que o sujeito faz de si mesmo.” (ROGERS, 1977, p. 40). Isso se dá, na medida em que esta tendência age não no que seria inerentemente enriquecedor, mas no que o sujeito considera valorizador de acordo com a noção que tem de si. Dessa maneira, a eficácia da Tendência Atualizante, em termos de crescimento ao indivíduo, relaciona-se com o caráter realista da noção de eu. A compreensão de pessoa na ACP a partir da crença da Tendência Atualizante é imprescindível para entender como a noção de eu ou autoconceito é desenvolvido na teoria rogeriana.

### 3.2 NATALIE ROGERS E A CONEXÃO CRIATIVA

Natalie Rogers (1928-2015) é a principal criadora da Terapia Expressiva Centrada na Pessoa onde desenvolveu um processo multimodal de arte expressiva que denominou Conexão Criativa. Foi artista, feminista, ativista, educadora, psicoterapeuta e autora de artigos e livros. Fundou o Instituto para Terapia Expressiva Centrada na Pessoa na Califórnia (EUA) que segue em atividades até os dias atuais.

O termo “artes expressivas centrada na pessoa” traz a conjunção das artes expressivas com a filosofia da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Natalie Rogers explica que artes expressivas é um termo que significa “a utilização de várias formas de arte para expressar os sentimentos internos através de um meio externo que facilite o crescimento e a cura” (GUARDIANA, 2003, p. 02). Uma combinação entre as artes expressivas e a ACP se dá de forma natural dentro do trabalho da Natalie na medida em que ela traz em seu jeito de ser e em sua psicoterapia a filosofia centrada na pessoa criada por seu pai, Carl Rogers (1902-1987), que ela declara ser a raiz nutritiva de seu trabalho.

Em 1974, montou com seu pai uma equipe de trabalho com mais cinco pessoas para o desenvolvimento do que chamaram de oficinas da Abordagem Centrada na Pessoa. Carl Rogers (1983) nos fala como aprendeu sobre o funcionamento de equipe quando trabalhou nestas oficinas de verão, ocorridas nos Estados Unidos e na Inglaterra, com número de participantes entre 65 a 135. Segundo sua compreensão, uma das maiores tarefas desta equipe era ser a si mesmo, desse modo, cada membro permitia-se explorar áreas desconhecidas de suas experiências como indivíduo, bem como se mantinham abertos a novos aprendizados.

Foi nesse clima de liberdade, aprendizado e atenção às suas experiências pessoais que Natalie Rogers junto a Jared Kass, um dos membros da equipe, perceberam a necessidade de oferecer outras possibilidades de expressão que não somente a verbalização por si só, experimentando dentro das oficinas da ACP uma primeira ideia de um grupo que explorasse arte e movimento. A partir dessas vivências nas oficinas, dando espaço ao seu modo de ser cenestésico, intuitivo e artístico, nesse contexto exploratório de abertura à experiência e de observação atenta ao vivido, Natalie foi construindo e dando forma ao seu programa de artes expressivas centrada na pessoa.

Posso lhes falar um pouco sobre o que isto é. Não é brincar, não é teatro, não é realmente uma improvisação, dança ou mímica. Não é arte terapia, não é diário escrito, não é trabalho de corpo, não é estimulação sensorial, e ainda (a esta é uma parte importante) é tudo isso junto (ROGERS, N., 1983, p. 04).

Enquanto artista, Natalie aproveita a familiaridade que já tinha com estas expressões artísticas e, unindo interesses em arte, criatividade e psicologia, se permite explorar a potência que surge da integração das linguagens da arte. O foco de sua descoberta não é o trabalho isolado de cada uma dessas expressões, nem mesmo o produto e seu valor estético, mas sim o processo de criação e integração onde uma forma de arte dá energia à outra, nutrindo-as e permitindo aprofundamento e crescimento uma na outra. Esse processo de integração de recursos expressivos com objetivo de um mergulho ao eu interior e expressão autêntica de si foi denominado por Natalie Rogers como Conexão Criativa.

A arte como um meio expressivo e comunicativo do ser humano não é novidade, nem na sua compreensão muito menos na sua prática, como observado por Márcia Tassinari<sup>2</sup> (2020). O uso terapêutico de artes expressivas também não. Decerto há uma diversidade de práticas que utiliza a pintura, a escrita, o teatro, dentre outras expressões não verbais, como recurso terapêutico, muitas vezes com nomes que marcam suas especificações, como arteterapia, dançaterapia ou musicoterapia.

A Terapia Expressiva Centrada na Pessoa (TECP) criada por Natalie Rogers reúne a psicoterapia da Abordagem Centrada na Pessoa com o uso de expressões artísticas. Apesar de agregar conhecimentos de trabalhos desenvolvidos em arteterapia e aceitar alguma influência de Carl Jung, como no que diz respeito à discussão que este propõe sobre o lado sombrio de nossa personalidade e o uso das artes para sua melhor expressão (TASSINARI, 2020), ainda é possível diferenciar a TECP de outras terapias de artes expressivas, principalmente as de base analítica, em dois aspectos mais evidentes.

O primeiro é o fato de que a TECP não se restringe ao uso de uma única expressão artística, mas propõe a Conexão Criativa entre movimento, arte, sons, escrita, permitindo a pessoa integrar todas ou se beneficiar daquela que mais estimula sua expressão criativa no momento (TASSINARI, 2020). Outro ponto de distinção entre algumas outras abordagens na utilização das artes expressivas em terapia é que na TECP, não cabe à facilitadora centrada na pessoa analisar ou fazer uma interpretação do que estaria por trás do produto artístico, mas sim compreender o mundo da pessoa acompanhando-a no processo de autoexploração e busca de sentidos de sua própria arte (GUARDIANA, 2003).

O Terapeuta Expressivo combina o movimento arte-escrita, imaginação guiada pela música, meditação, trabalho corporal, comunicação verbal e não verbal, para

---

<sup>2</sup> Psicóloga e professora brasileira que desenvolve estudos na ACP sobre recursos expressivos na psicoterapia ampliando o que aprendeu com a Natalie Rogers.

facilitar o auto-conhecimento interior, a auto-expressão, a criatividade e estados mais alterados da consciência. Este é um processo integrador que utiliza nossas habilidades intuitivas tanto quanto nossos processos de pensamento lógico lineares, dentro de um ambiente facilitador, centrado no cliente/grupo (Rogers, N., 1983, p. 02 apud TASSINARI, 2020, p. 65).

Natalie Rogers (1983) adverte sobre a dificuldade de colocar em palavras a profundidade e a força de um processo experiencial na tentativa de comunicar sobre seu trabalho. O que descreve parte da conexão entre movimento, arte e escrita que observou, inicialmente, em sua própria experiência: ela conta que ao utilizar o movimento de forma consciente se abriu para uma viagem interior e pode encontrar sentimentos profundos, como a raiva, que puderam ser descritos através de formas, cores e linhas. Logo após, ao se permitir a escrita livre percebeu um fluir nutrido pelas expressões artísticas experienciadas anteriormente.

Sua proposta objetivou levar essa possibilidade de integração, vivenciada por ela, para o crescimento pessoal de quem mais pudesse se beneficiar. Uma integração não apenas de expressões artísticas, mas da intuição e lógica; mente e corpo; emocional, racional e espiritual. Em sua psicoterapia, bem como em seus treinamentos, busca facilitar um clima psicológico e ambiente físico propício para que cada pessoa possa despertar sua própria essência criativa inata (CONEXÃO, 2019), bem como:

Explorar suas forças interiores (o que inclui olhar para o seu lado sombrio);  
Experienciar a si próprio e aos demais de maneiras significativas;  
Abrir-se para suas habilidades intuitivas;  
Aprender a se expressar por diversos meios;  
Experienciar uma consciência de grupo;  
Integrar suas mentes, corpos, emoções e espírito (ROGERS, N., 1983, p. 9).

Uma facilitação que têm por base a filosofia da ACP leva em conta uma extrema confiança e respeito ao indivíduo e em sua capacidade de autorregulação e atualização de suas potencialidades. Carl Rogers (1983) enfatiza a presença na terapeuta centrada na pessoa de atitudes facilitadoras para o crescimento e desenvolvimento humano, na medida em que ouve atentamente de modo empático, mostra-se congruente na relação e tem uma atitude de aceitação à pessoa e a sua experiência.

Dessa forma, numa Terapia Expressiva Centrada na Pessoa, a psicoterapeuta oferece a suas/seus clientes a possibilidade de expressar seus sentimentos, pensamentos e emoções através de outros recursos além da verbalização, em um clima psicológico facilitador para seu crescimento, mudança e desenvolvimento pessoal.



Natalie Rogers (1983) antecipa um possível questionamento sobre sua centralidade na pessoa, visto que a oferta de recursos e a condução de exercícios estruturados parecem se chocar com a noção de não-diretividade da ACP. Em uma abordagem que se propõe deixar a/o cliente livre para encontrar seu próprio caminho, dá instruções como as que ela propunha com os recursos expressivos fez com que ela própria se perguntasse sobre a coerência da TECP com a filosofia da ACP.

Como resposta a esta questão, Natalie Rogers (1983), argumenta que ser centrada na pessoa não significa não ter uma estrutura. Segundo ela, a não estrutura sob a qual se mostrava a liderança de seu pai era, por si própria, uma estrutura que estava diretamente relacionada personalidade de Carl Rogers e levava a determinados objetivos previsíveis. Assim, o que faz em seu trabalho é oferecer o uso das artes expressivas e conduzir exercícios de modo a possibilitar a/o cliente o acesso, conhecimento e a familiaridade com recursos que a/o permita explorar o corpo inteiro para expressão de si.

Vale apontar que, no processo de desenvolvimento de sua teoria, o próprio Carl Rogers irá substituir o termo Terapia Não-diretiva por Terapia Centrada no Cliente levando em consideração possíveis limitações na compreensão da noção de não-diretividade, muitas vezes erroneamente entendida como uma técnica a ser aplicada desprovida de um modo de ser ou como uma atitude de *laisser-faire*. Rogers observa que “o importante nesta psicoterapia não é a ausência de diretivas, mas a presença, no terapeuta de certas atitudes em face do cliente e de uma certa concepção das relações humanas.” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 27).

Nesse sentido, Natalie Rogers defende que há muitas formas de ser centrada no cliente e o que a aproxima da filosofia da ACP não é sua metodologia, mas seu modo de ser facilitadora com seus valores, sua filosofia e suas atitudes de congruência, aceitação e empatia face às pessoas.

O seu programa de treinamento e oficinas de Conexão Criativa se utiliza das artes expressivas em uma integração que potencializa a abertura para mergulhos em si ao mesmo tempo em que promove uma desinibição dos corpos para a expressão autêntica de emoções, sentimentos e pensamentos. Une, dessa maneira, autoconhecimento e criatividade. Enquanto as oficinas tem por objetivo direto o crescimento pessoal de cada participante, nos programas de treinamento de terapeutas em Psicoterapia Expressiva Centrada na Pessoa, além desse trabalho de desenvolvimento individual é apresentado e explorado em detalhes a potencialidades de uso de cada recurso expressivo (ROGERS, N., 1983).

Ao apresentar as possibilidades de sequências desenvolvidas no programa de TECP, Natalie Rogers (1983) destaca a importância da preparação do ambiente físico, bem como, da

facilitação de um clima psicológico que favoreçam a criatividade e a expressão de si. O ambiente exerce influência no que se sente e no que se pode fazer, desta forma, N. Rogers propõe um ambiente que seja convidativo ao brincar com vários elementos artísticos à disposição e que promova segurança e intimidade ao mesmo tempo em que seja amplo, iluminado e apropriado para as diferentes formas de atividades criativas.

Um clima psicológico seguro é necessário para que as pessoas possam se desinibir, assumir riscos e desbloquear a criatividade. Para Natalie, é da terapeuta a responsabilidade de promover esse clima psicológico de acordo com seu modo de liderar. Ela costumava participar das atividades propostas, mas sempre atenta para seu papel no clima psicológico de segurança no grupo. Percebeu que a atenção e respeito a cada pessoa e suas expressões serviam como exemplo que era seguido organicamente pelas/os demais participantes gerando um clima de crescimento e responsabilidade individual e coletiva.

Para o favorecimento desse clima pontuava que não cabia a comparação entre as produções individuais, mas que cada pessoa estava ali para avançar em seu próprio caminho. Além de seu próprio exemplo de escuta empática, sua participação nas atividades e direcionamentos pontuais, Natalie viu a necessidade de estabelecer e informar algumas regras a fim de facilitar o clima psicológico de liberdade e segurança emocional e física. As seguintes regras eram escritas num cartaz afixado à parede deixando as/os participantes previamente cientes de algumas expectativas daquele encontro:

1. Estar ciente de seus sentimentos é uma fonte para que a expressão criativa seja canalizada para a arte (pintura, argila, colagem, desenho), escrita ou movimentação;
2. Esteja ciente de seu próprio corpo e cuide de si próprio (a) nesta vivência. Você é a única pessoa que sabe se está sofrendo alguma dor, e precisará adaptar os movimentos às possibilidades de seu próprio corpo;
3. Todas as instruções dadas são sempre sugestões. Você tem a opção de não as seguir;
4. Se você escolher observar, procure ser um (a) observador (a) participante. Isto pode ser um aprendizado importante para você e para o grupo. Você pode: identificar-se com alguém no grupo e experienciar através do outro; estar atento (a) à interação e à dinâmica do grupo; observar sem julgar;
5. Estas experiências e, em particular a movimentação, mexem com muitos sentimentos. Se você sentir vontade de chorar ou emitir sons altos, tudo bem. Deixe que cada pessoa tenha seu próprio espaço para experienciar estes sentimentos em profundidade, sem interrupção, para que ele/ela possa encontrar uma maneira de colocar estes sentimentos dentro da arte, do movimento, da música, dos sons ou da escrita. Não se apresse muito em “ajudar”. Preste atenção aos outros e seja cuidadoso (a), porém use seu bom julgamento ao permitir aos outros o tempo suficiente para experienciar seus sentimentos (TASSINARI, 2020, p. 67).

Como já descrito, a TECP se utiliza de distintos recursos expressivos em sequências que potencializam o efeito um dos outros, denominado Conexão Criativa. Entretanto, na

elaboração de sua teoria, N. Rogers (1983) debruçou-se sobre cada um dos modos de terapia isoladamente permitindo assim uma melhor compreensão teórica das possibilidades de uso de cada linguagem: artes visuais, movimento, música, escrita, improvisações.

Na criação artística visual, aqui inclusas as pinturas, os desenhos, as colagens e as esculturas, observa-se uma linguagem que permite falar sem passar pelo processo de elaboração de palavras, numa mensagem direta. N. Rogers (1983) atenta para como as crianças se sentem confortáveis com essa linguagem e brincam com linhas, cores, formas sem se preocuparem com a beleza de um produto final. Assim, a arteterapia propõe resgatar essa liberdade criativa e a conexão direta com os elementos dessa linguagem para expressão através da arte, proporcionando uma ligação entre interno e externo onde a pessoa possa se ver e buscar entender a si própria.

Nossos movimentos corporais são também formas de falar sem o uso da palavra. Comunicamos-nos o tempo inteiro através do corpo, mesmo que não percebamos nossos movimentos expressam o que se passa no nosso mundo interno. Em contraponto, como N. Rogers descobriu em seus trabalhos, as pessoas em nossa cultura ocidental costumam ser muito inibidas em seus corpos, paralisando quando solicitadas que se expressem através do movimento ou da dança. O movimento utilizado nesta terapia não é o movimento automático, mas o realizado com consciência focalizando o sentimento envolvido na execução de cada um deles.

Partindo do princípio que o corpo não mente, N. Rogers aponta algumas etapas para o processo do movimento como terapia. A primeira etapa é estar consciente do próprio corpo e de seus movimentos; a segunda é confiar no seu impulso interno e permitir acontecer o movimento que surgir; a terceira etapa é estabelecer a conexão do externo, o movimento, com o que está acontecendo internamente, sua realidade psicológica.

Tenho notado que, prestando atenção a experiência do movimento, nós podemos encontrar níveis mais profundos de nosso ser e então usar este conhecimento como um recurso para criar outros movimentos ou dançar (ou pintar, escrever, criar música) (ROGERS, N., 1983, p. 09).

O movimento e arte liberam energia criativa que pode ser usada para uma expressão mais fluida e aberta através da escrita, outro recurso expressivo usado como terapia pela TECP. Uma das formas de utilizar essa linguagem é através da técnica de escrita livre onde a pessoa é convidada a escrever tudo que vier ao pensamento, sem pausa e sem censura durante o tempo cronometrado de 10 minutos.

Essa atividade visa libertar a escrita dos padrões estabelecidos que dificultem a fluidez do ato de escrever, bem como é um meio de acesso ao que passa nos pensamentos, não apenas das palavras, mas do ritmo e intensidade em que se passam. N. Rogers (1983) identifica a necessidade de escuta empática para estas produções, de forma a produzir um clima de segurança psicológica que encorajem esse processo.

Quanto ao uso da música e som como recurso terapêutico, reflete que podem ser ainda melhor explorados por profissionais que tenham um conhecimento maior das teorias e técnicas musicais, todavia, seus benefícios podem ser explorados por qualquer pessoa que se permitir utilizar destes recursos. A terapeuta pode deixar à disposição das/os participantes instrumentos musicais, usar dos sons para evocar sentimentos, das músicas para instigar os movimentos e danças.

Por fim, as improvisações ou *happenings* têm como característica marcante a efemeridade de um acontecimento. Nas oficinas de Conexão Criativa, N. Rogers (1983) propunha uma experiência co-criativa na formação de uma vila. Para isso cada participante poderia escolher os personagens que quisessem representar, fazendo uso de maquiagens, fantasias, adereços, instrumentos musicais disponíveis no local. Nesta vila não há a palavra como a conhecemos, as pessoas são convidadas a se comunicarem usando sons e outros modos que encontrarem.

Certamente, é impossível descrever fielmente o que acontece durante um *happening*, entretanto podem-se destacar alguns elementos que fazem desse recurso uma fonte de expressão e crescimento individual e coletivo. O fato de poder ser os mais diferentes tipos de pessoas, representar nossas subpersonalidades, experimentar arquétipos e assim vivenciar outras partes de si mesmos, até mesmo as mais sombrias, ampliando suas perspectivas e, ainda, se divertindo.

Todos esses recursos expressivos aqui elencados são trabalhos em sequências, a fim de promover a Conexão Criativa, onde uma arte pode nutrir a outra, liberando energia e despertando a criatividade. Mas podem, ainda, ser adaptados para uso individual sozinha, em grupo, no trabalho, nas escolas, em qualquer ambiente onde se objetive a expressão e o desenvolvimento pessoal.

### 3.3 CRIATIVIDADE NA TEORIA ROGERIANA

Além da expressão de si, as artes expressivas têm como elemento em comum a criatividade. A essência da arte é o movimento criativo, a possibilidade de usar materiais, instrumentos e suportes de modos originais e singulares refletindo na produção artística algo do mundo particular da pessoa/artista.

“O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida” (OSTROWER, 2014, p. 27). Portanto, a criatividade não é exclusiva ao universo artístico, ela se manifesta e se faz necessária no existir cotidiano de diversos modos, do preparo de uma comida a uma invenção científica.

Em contraponto, observa-se uma crença recorrente de que a criatividade é exclusividade de poucas pessoas privilegiadas, como um dom agraciado a seres talentosos e geniais. Isso porque, mesmo entendendo-a como inerente a todo ser humano (N. ROGERS, 1983; OSTROWER, 2014), a criatividade pode encontrar-se bloqueada.

Nesse caminho, Natalie Rogers afirma que “não nos tornamos criativos ao pensarmos sobre a criatividade, despertamos nossa criatividade ao nos envolvermos no processo criativo em si” (GUARDIANA, 2003, p. 03). É necessário, pois, abrir-se ao processo criativo para que a criatividade possa se revelar e, como um músculo que precisa de estímulo para se desenvolver, ela possa ser exercitada e trabalhada.

Jared Kass, em uma carta descrevendo o processo que desenvolvia junto à Natalie nas oficinas de Conexão Criativa destaca que boa parte do que faziam era ajudar os participantes a se desinibirem (ROGERS, N., 1983). Ou seja, ajudar as pessoas no processo de encontro a sua fonte de criatividade inata, para que se permitam o mergulho em si e sua expressão criativa.

Verifica-se, assim, a importância de se compreender sobre o processo criativo e seu despertar. Nesse intuito, Carl Rogers (2009) discute a necessidade de uma teoria da criatividade justificada na constatação de que há uma escassez desta em nossa cultura manifesta na educação, no lazer, nas ciências, nas indústrias, na vida familiar e individual. Entretanto, reforça a crença na existência de potencialidades criativas em todas as pessoas, na medida em que pôde observar na relação terapêutica a capacidade, originalidade e destreza que os indivíduos possuem para remodelação de si mesmos.

“Rogers também explicita que a criatividade não se restringe a um produto, pois percebe que o processo criador e a psicoterapia partilham o mesmo objetivo, o desenvolvimento da personalidade ou a atualização das possibilidades.” (TASSINARI, 2020,

p. 65). Dessa maneira, a fonte que nutre a criatividade é a mesma Tendência Atualizante que direciona o desenvolvimento e amadurecimento do indivíduo, na busca de se autorrealizar e se tornar ele próprio. Esse ato criativo seria, portanto, o comportamento natural de toda pessoa que está aberta a sua experiência (ROGERS, 2009).

Podemos dizer que se trata de influência de uma pessoa específica, do “eu” (“I”). Existe realmente uma multiplicidade de fatos confusos, mas “eu” (“I”) forneço uma estrutura à minha relação com a realidade; tenho a “minha” maneira de apreender a realidade, e é essa (inconscientemente?) seletividade ou abstração indisciplinada pessoal que concede à obra a sua qualidade estética (ROGERS, 2009. p. 413).

Carl Rogers ressalta que o ato criativo é indescritível em virtude de sua própria natureza, todavia um aspecto que pode ser descrito desse processo é a existência de uma seletividade. Há um “eu” que se manifesta em cada escolha, em cada forma dada e se revela através do produto criativo.

Considerando que as Artes Expressivas Centrada na Pessoa é uma porta para o eu interior e expressão autêntica de si que se revela no ato criativo, entende-se ser enriquecedor analisar o desenvolvimento desse “eu” que confere aspecto inovador e único ao produto de criação. Para tanto, buscou-se investigar a noção e o desenvolvimento do autoconceito na teoria de personalidade de Carl Rogers.

#### 4 NOÇÃO DE AUTOCONCEITO NA TEORIA DE CARL ROGERS

Ao apresentar sua teoria da dinâmica da personalidade e do comportamento em *Terapia Centrada no Cliente* (1992), Rogers ressalta a intrínseca relação de sua formulação teórica com cerca de vinte anos de contato clínico e esforços para o aprimoramento da Terapia Centrada no Cliente. Dessa forma, a teoria da personalidade na obra de Carl Rogers é desenvolvida de forma coerente às suas experiências em psicoterapia e estudos sobre a mudança da personalidade na terapia, evidenciando a centralidade do construto *Self* em sua fundamentação.

Rogers (1977; 1992) observara que durante a terapia a noção de um “eu” recorrentemente surgia ao ser enunciado por clientes que apontavam seus problemas e evoluções referindo-se a um “eu real”. Diziam, por exemplo, perceber-se distanciadas/os do se “eu verdadeiro”, ou que não reconhecia seu “eu de verdade” ou, ainda, que, em seu progresso, aproximava-se cada vez mais de quem “realmente era”.

Estas observações o levam a direcionar sua atenção para a centralidade do “eu” na experiência subjetiva do indivíduo e, ainda, em considerar que um caminho para se compreender o processo terapêutico, perpassaria por atentar para como a experiência de incongruências do *self* eram percebidas, enfrentadas e reorganizadas pela/o cliente, direcionando-se para uma alteração do *self* de maneira mais coerente, em busca de seu “verdadeiro eu” (ROGERS, 1977; 1992).

O *self* foi, durante muitos anos, um conceito impopular em psicologia, e aqueles cujo trabalho terapêutico seguiam uma orientação centrada no cliente não estavam nem um pouco inclinados, no início, a usar o *self* como um constructo explicativo. No entanto, o intercâmbio verbal em terapia apresentava tantas relações com o *self*, que a atenção foi forçosamente voltada nessa direção (ROGERS, 1992, p. 159).

Antes de partir para uma conceituação deste construto, ressalva-se que na teoria rogeriana a ‘noção de eu’, ‘*self*’ ou ‘autoconceito’ são igualmente definidos, optamos neste trabalho, sempre que possível, por esse último termo (BRITO; MOREIRA, 2011). Ao formular uma definição para autoconceito, Rogers destaca a importância de algumas pesquisas já iniciadas naquele momento sobre esse construto citando como primeira investigação em seu grupo o trabalho de Raimy, um de seus alunos, que inicialmente formulou a noção de autoconceito em sua dissertação “*The Self-Concept as a Factor in Counseling and Personality Organization*” (1943). Esta pesquisa que buscou investigar o “eu” a partir palavras e frases ditas por indivíduos em terapia em relação ao seu “eu”, corroborou

com a previsão de que o autoconceito do indivíduo se altera, consideravelmente, durante a terapia (ROGERS, 1977).

A noção do “eu” é uma estrutura perceptual, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas ao próprio indivíduo. Como exemplo destas percepções citemos: as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe como constituindo sua identidade (ROGERS, 1977, p. 44).

De maneira sucinta, Rogers (1992; 1977) define o autoconceito como uma configuração organizada de percepções que o indivíduo tem sobre si, uma estrutura de experiências disponíveis a consciência. Para Rogers, experiência é tudo que se passa no organismo sendo acessível à consciência a qualquer momento. Cada indivíduo se forma dentro de um campo fenomenal único e as suas experiências podem ser simbolizadas mais ou menos corretas de acordo com as defesas impostas pela autoimagem que o indivíduo faz de si. O autoconceito não se encontra em um estado de fixidez, mas em fluxo contínuo e mesmo que organizado e consciente, é passível de mudanças constantes, bem como é permeado por um conjunto de valores atribuídos às percepções de si e suas relações com os outros e o mundo.

#### 4.1 DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO

Para compreender o desenvolvimento do autoconceito, cabe apresentar algumas proposições da teoria da personalidade tal como apresentada por Rogers (1992, p. 549-593).

- I) Todo indivíduo existe num mundo de experiências em constante mutação, do qual ele é o centro.
- II) O organismo reage ao campo da maneira como este é experimentado e percebido. O campo perceptivo é, para o indivíduo, "realidade".
- III) O organismo reage a seu campo fenomenológico como um todo organizado.
- IV) O organismo tem uma tendência e um impulso básicos - concretizar, manter e aperfeiçoar o organismo que experimenta.
- V) O comportamento é, basicamente, a tentativa dirigida para uma meta que o organismo utiliza para satisfazer as necessidades que ele experimenta, no campo que ele percebe.
- VI) A emoção acompanha e, em geral, facilita o comportamento dirigido para uma meta, sendo que o tipo de emoção relaciona-se com os aspectos de busca versus consumação de comportamento, e a intensidade da emoção relaciona-se com a importância percebida do comportamento para a preservação e o aperfeiçoamento do organismo.
- VII) O melhor ponto de observação para compreender o comportamento é a estrutura de referência interna do próprio indivíduo.
- VIII) Uma parte do campo da percepção total torna-se gradualmente diferenciada como self.



IX) Como resultado da interação com o ambiente, e particularmente como resultado da interação avaliatória com os outros, é formada a estrutura do self - um padrão conceitual organizado, fluido e coerente de percepções de características e relações do "eu" ou do "mim", juntamente com valores ligados a esses conceitos.

X) Os valores ligados a experiências e os valores que fazem parte da estrutura do self são, em alguns casos, valores experimentados diretamente pelo organismo e, em outros casos, valores introjetados ou tomados de outras pessoas que, percebidos de forma distorcida, parecem ter sido experimentados diretamente.

XI) À medida que ocorrem na vida do indivíduo, as experiências podem (a) ser simbolizadas, percebidas e organizadas em alguma relação com o self, (b) ser ignoradas porque não há relação percebida com a estrutura do self, ou (c) ter sua simbolização negada ou distorcida porque a experiência é incoerente com a estruturado self.

XII) A maior parte dos modos de comportamento adotados pelo organismo são os que apresentam coerência com o conceito de self.

XIII) Em alguns casos, o comportamento pode ser induzido por experiências e necessidades orgânicas que não foram simbolizadas. Tal comportamento pode ser incoerente com a estrutura do self mas, em tais casos, o indivíduo não é "dono" do comportamento.

XIV) O desajustamento psicológico existe quando o organismo nega à consciência experiências sensoriais e viscerais significativas que, conseqüentemente, não são simbolizadas e organizadas na gestalt da estrutura do self. Quando essa situação ocorre, há uma tensão psicológica básica ou potencial.

XV) O ajustamento psicológico existe quando o conceito do self é tal que todas as experiências sensoriais e viscerais do organismo são, ou podem ser, simbolicamente assimiladas para formar uma relação coerente com o conceito de self.

XVII) Sob certas condições, principalmente na ausência completa de qualquer ameaça à estrutura do self, experiências incoerentes com essa estrutura podem ser percebidas e examinadas, e a estrutura do self pode ser revista para assimilar e incluir tais experiências.

XVIII) Quando o indivíduo percebe e aceita, num único sistema coerente e integrado, todas as suas experiências sensoriais e viscerais, ele adquire necessariamente uma compreensão e uma aceitação maior dos outros como indivíduos diferenciados.

XIX) À medida que percebe e aceita em sua estrutura de self uma parcela maior de experiências orgânicas, o indivíduo descobre que está substituindo seu sistema de valores atual - baseado em grande parte em introjeções simbolizadas de forma distorcida - por um processo contínuo de apreciação orgânica.

Rogers (1992) apresenta o autoconceito como um objeto percebido no campo fenomenológico, ou seja, em um campo particular de experiências disponíveis à consciência, mesmo que nem sempre conscientemente experimentadas. O campo fenomenológico de cada indivíduo só pode ser compreendido em totalidade por si próprio, ainda que este conhecimento seja limitado por outros fatores, é o indivíduo que melhor pode conhecer a si mesmo. Nesse campo particular de experiências, as percepções do indivíduo serão para si a sua realidade e será a esta e não a uma realidade absoluta que ele irá reagir.

O conceito de organismo é essencial na teoria rogeriana entendendo-o enquanto unidade psicofísica total da qual o "eu" faz parte (ROGERS, 1977). Uma modificação em alguma parte deste organismo pode produzir alterações em qualquer outra parte na medida em que este se comporta como um todo organizado e coerente direcionando a uma meta. O

organismo apresenta uma tendência direcional de autoaperfeiçoamento, autorregulação, autogoverno, maior autonomia. Contudo, destaca que esta tendência ao crescimento e maturação, que inclui a concretização do autoconceito, não se dá de modo calmo e sem barreiras, mas “em meio a lutas e dores” (ROGERS, 1992, p. 557).

Seguindo o caminho de suas proposições, Rogers (1992) afirma que o comportamento é uma reação ao campo fenomenológico visando atender uma necessidade atual. Para sua determinação é mais importante a percepção do que a realidade absoluta do indivíduo. A priori, o comportamento estaria sempre relacionado com a preservação e aperfeiçoamento do organismo, mas com o desenvolvimento do autoconceito pode haver uma discordância entre as necessidades do organismo e as necessidades do autoconceito.

Tendo a estrutura de referência interna do indivíduo a melhor forma de compreensão de seu comportamento, observa-se que todo comportamento tem uma razão tendo em vista responder a uma realidade percebida. Quanto mais conscientes de suas experiências e mais livre for a expressão de seu mundo experiencial, mais podemos compreender os significados dos comportamentos do indivíduo.

Apoiado em pesquisas de diversas autorias, Rogers (1992) apresenta algumas concepções sobre o desenvolvimento e funcionamento do autoconceito relacionadas com o desenvolvimento infantil. Assim, “à medida que o bebê se desenvolve, uma parte de seu mundo particular total torna-se reconhecida como ‘eu’, ‘mim’, ‘me’” (ROGERS, 1992, p. 565). Como já mencionado, o autoconceito é inerente ao organismo, não sendo, pois, sinônimos. O autoconceito é entendido aqui de modo restrito como consciência de ser.

O bebê, ao interagir com o ambiente, não apenas cria conceitos sobre si, sobre o ambiente e sobre si em relação ao ambiente, como atribui valores positivos e negativos de acordo com uma apreciação organísmica. Na medida em que suas experiências são avaliadas por outras pessoas, estas avaliações externas passam também a fazer parte do seu campo fenomenológico. Rogers (1992) aponta ser este estágio onde se inicia o processo de incongruências do autoconceito, tendo em vista que algumas experiências passam a ser negadas a consciência ou sua simbolização é distorcida.

Isso se dá na medida em que o autoconceito se relaciona com uma consideração positiva externa e, posteriormente internalizada. Em sua necessidade de ser amado e considerado, o indivíduo aproxima ou distancia sua experiência organísmica a sua noção de eu ideal. O desacordo entre a experiência real e sua noção de eu ideal leva o indivíduo a um estado de incongruência, sujeito a tensões e confusões (ROGERS, 1977).

Assim, um elemento significativo para a formação do autoconceito é como a criança percebe como satisfatório o afeto de seus cuidadores, percebendo a si mesma como agradável e merecedora de amor. Quando diante de uma experiência satisfatória para si ela recebe avaliações negativas de seus cuidadores, isso comparece como uma ameaça à estrutura de seu autoconceito, visto a necessidade de ser amada pelas pessoas critérios. E é assim que passa a negar à sua consciência as experiências satisfatórias que não seriam agradáveis à avaliação externa, e ainda, não apenas introjetam as atitudes das pessoas critérios como distorcem a simbolização dessas atitudes como sendo parte de sua própria experiência.

Parece que é neste ponto que o indivíduo entra no caminho que, mais tarde, descreverá como "eu, na verdade, não me conheço direito". As reações sensoriais e viscerais primárias são ignoradas, ou não têm permissão para vir à consciência, exceto em forma distorcida. Os valores que poderiam ser desenvolvidos a partir delas não podem ser admitidos à consciência. Um conceito de self baseado, em parte, numa simbolização distorcida tomou o lugar deles (ROGERS, 1992, p. 569).

Assim, o autoconceito se forma a partir de duas fontes, a da experiência direta do organismo e a outra formada pelas simbolizações distorcidas e experiências negadas à consciência. Dessa maneira, Rogers afirma que o autoconceito é o conjunto organizado de percepções que são admissíveis à consciência. Ao observar as flutuações nas percepções de si durante o processo terapêutico, aponta que a natureza do autoconceito não se relaciona com aprendizagens e condicionamentos em uma única direção, mas que apesar de não prescindir desses, aparece mais como uma Gestalt, como um quadro organizado que se modifica se organizando e se reorganizando (ROGERS, 1977).

Verificam-se, assim, algumas possibilidades de relação entre autoconceito e as experiências. Uma experiência pode ser ignorada e deixada de plano de fundo se esta não corresponder às necessidades do autoconceito, nem o reforçando nem o anulando. Outra experiência pode se tornar figura quando percebida alguma relação com o autoconceito, satisfazendo alguma necessidade ou reforçando-o. E uma terceira possibilidade é de uma experiência ser negada ou distorcida por ser incoerente com o autoconceito.

Rogers (1992) dá bastante ênfase a este grupo de experiências apontando alguns modos de se apresentarem. Algumas negações são disponíveis à consciência, como a de avaliações contraditórias onde uma percepção é negada diante de outra que condiz com sua percepção de si. Já outras não são simbolizadas ou são simbolizadas de modo distorcido apesar de parecer existir a experiência orgânica, pois seriam inteiramente incoerentes com o autoconceito. Adverte que estas experiências são inadmissíveis à consciência por serem

contraditórias, não por serem depreciativas. Ou seja, se um indivíduo tem um autoconceito de ser uma pessoa incapaz, uma experiência que mostre alguma capacidade pode ter sua simbolização distorcida por ser contraditória, ainda que aponte uma característica considerada positiva.

Um interessante conceito apresentado por Rogers é o de subcepção. Este termo criado por McCleary e Lazarus descreve a capacidade do indivíduo de discriminar estímulos ameaçadores e não ameaçadores mesmo sem estar conscientes destes. A partir desse processo de subcepção, algumas experiências podem ser negadas à consciência, sem nunca o indivíduo ter estado consciente delas.

Algumas vezes, porém, certas necessidades orgânicas que seriam incoerentes ao autoconceito podem ser satisfeitas por meios de comportamentos que sejam coerentes a este, sem que esta necessidade seja conscientemente reconhecida. Ou, ainda alguns comportamentos incoerentes com seu autoconceito, mas induzidos por necessidades orgânicas ao serem percebidos pela consciência podem ser sentidos como fora do controle do indivíduo, não sendo visto como parte de seu autoconceito.

Segundo Rogers (1992), esta experiência de incongruência, onde há uma discrepância entre a experiência do organismo e o seu autoconceito, é geradora de tensões e sofrimento psicológico. “O controle consciente torna-se mais difícil à medida que o organismo luta para satisfazer necessidades que não são conscientemente admitidas e para reagir a experiências negada pelo *self* consciente” (ROGERS, 1992, p. 580). O autoconceito apresenta-se rígido, fixo e não permite a simbolização de experiências reais.

Em alguns casos, na medida em que se percebe e se explora essa incongruência o indivíduo pode compreender-se de forma mais fluida e acolher suas contradições. E em outros pode sentir como não tendo um autoconceito, compreendendo este como sendo apenas em favor do que as outras pessoas pensam e ditam sobre sua vida.

Num caminho oposto, a congruência e alívio das tensões psicológicas se dão ao passo que as experiências do organismo e o autoconceito são mais ou menos coerentes. Para tanto, o autoconceito precisa dá conta de experiências, por vezes, contraditórias. Um estado de congruência se dá quando todas as experiências do indivíduo podem ser livremente admitidas à consciência e organizadas de forma coerente em seu autoconceito. Nessa integração, a Tendência Atualizante encontra meio de atuar de forma plena em direção ao crescimento e aperfeiçoamento.

Portanto, nos casos em que um autoconceito rígido sofre profundas ameaças de incoerência, este se organiza ainda mais rígido para se preservar, multiplicam-se os

comportamentos defensivos, correndo o risco de entrar em colapso caso não consiga se defender. Todavia, ao passo que há modificações no autoconceito, o que acontece tanto na terapia quanto no desenvolvimento normal do indivíduo, as experiências antes negadas podem ser simbolizadas, o autoconceito é expandido de modo que as tensões são reduzidas e todas as experiências possam ser incluídas como um todo coerente.

Deve ficar claro também que tudo o que descrevemos aqui refere-se a um processo de aprendizagem, talvez a aprendizagem mais importante de que a pessoa é capaz, ou seja, a aprendizagem do *self*. Esperamos que os profissionais especializados em teoria do aprendizado possam começar a utilizar os conhecimentos dessa área para ajudar a descrever a maneira como o indivíduo aprende uma nova configuração do *self* (ROGERS, 1992, p. 590).

Para Rogers esta revisão do autoconceito só é possível dentro de uma relação em que o indivíduo ser perceba realmente aceito. Assim, este pode aceitar a si próprio e, por consequência, aceitar os outros como indivíduos diferenciados, melhorando assim suas relações interpessoais. Passa a ter seu próprio organismo e em suas experiências como fonte de evidências para juízos de valor e não mais um sistema rígido que fora introjetado.

Rogers (1992) adverte que toda sua teoria, como qualquer outra, é uma forma abstrata e mais ou menos arbitrária de conceber a realidade. Deste modo, admite que essa seja apenas uma de tantas formas de se compreender o “eu”, destacando, ainda, que houve vários desdobramentos de sua teoria em diversas pesquisas de outras autorias.

#### 4.2 DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES

Ao apresentar sua teoria da personalidade e desenvolvimento humano, Rogers não tinha como proposta estudar e descrever as fases de desenvolvimento, mas sim pesquisar o processo de tornar-se pessoa (2009), onde o indivíduo cresce e se modifica tornando-se realmente quem se é. Para tanto, orientou sua teoria na pesquisa do desenvolvimento do autoconceito desde a infância e os caminhos para o tornar-se a si mesmo. Deste modo, não encontramos na teoria rogeriana uma caracterização específica de fases do desenvolvimento onde encontraríamos a adolescência como período.

Decerto, partimos aqui do entendimento que a adolescência é uma construção social, não universal, criada a partir de um discurso, em diversos âmbitos sociais, que ao mesmo tempo em que a descrevem também a produzem (BOCK, 2007; BARROS, 2010). Compreende-se também a discussão e escolha por muitas/os autoras/es da substituição do

termo adolescência por juventude (ou juventudes como propõe a BNCC - BRASIL, 2018), todavia optaremos nesse trabalho por falar do ser adolescente, enquanto construção única, em suas singularidades e particularidades, ainda que pensados a partir dos discursos sobre a adolescência em nossa cultura.

Entendido como o conjunto organizado de percepções que são admissíveis à consciência, o autoconceito vai se organizando como um todo organizado a partir não apenas da descrição de características que o indivíduo faz de si mesmo e percebe com parte de sua identidade, mas também dos valores positivos e negativos atribuídos a esses caracteres.

Pensa-se aqui o desenvolvimento do autoconceito de adolescentes à luz da teoria de Carl Rogers de forma individualizada, pois parte do campo fenomenológico e percepção particular da realidade da/o adolescente, e ainda de forma relacional e contextual. Rogers (1977) descreve como o autoconceito se estrutura no desenvolvimento infantil a partir da relação da criança com o mundo, principalmente com seus cuidadores diretos, podendo responder tanto aos valores advindos da experiência direta do indivíduo, bem como os valores de outras pessoas e grupos que lhe são introjetados.

Considerando que para um comportamento, em vista a preservação ou mudança do autoconceito, a percepção é mais determinante do que a realidade absoluta, elencar algumas caracterizações recorrentes sobre a adolescência pelas construções sociais ocidentais podem ajudar a refletir sobre o desenvolvimento do autoconceito de adolescentes. Podem-se destacar as seguintes concepções em volta da adolescência: consiste num período de transição entre a infância e a vida adulta; é uma fase de mudanças em termos biológicos e psicossociais; tendência à formação de grupos; período de moratória social e construção da identidade (BOCK, 2007; BARROS, 2010).

Um período de transição entre a infância e a vida adulta e mudanças biopsicossociais podem despertar na/o adolescente conflitos entre o autoconceito infantil e as exigências de amadurecimento e independência da vida adulta. Assim como, diante da necessidade de amor e consideração, uma possível relação com novos grupos sociais pode levar a contradições entre o autoconceito real da/o adolescente e o que é idealizado para satisfazer as exigências e normas de cada grupo.

O casamento, por exemplo, exige subitamente do jovem uma maturidade de adaptação que pode entrar em conflito com o seu próprio desejo de ser dependente, ou com a sua própria necessidade de considerar a sexualidade como tabu, ou com a sua necessidade de dominar e de ser superior. Noutros casos, as exigências do ambiente podem ser impostas por um grupo social, O delinquente que faz parte de um bando de bairro pode não ter conflito interior, ou apenas tê-lo reduzido, pelas

suas próprias atividades, mas a tensão é criada quando a comunidade impõe normas que estão em conflito com as suas próprias (ROGERS, 1997, p. 43).

A compreensão de uma moratória social também pode influenciar no desenvolvimento do autoconceito de adolescentes. “Tanto o jovem quanto o velho são quase completamente inúteis em nossa sociedade moderna e têm aguda percepção dessa inutilidade. Não há lugar para eles. Têm sua privacidade, seu isolamento - e nenhuma esperança.” (ROGERS, 1983, p. 64). Tendo em vista que o autoconceito se relaciona com uma consideração positiva externa, a maneira em que adolescentes são considerados em sua atuação em sociedade pode influenciar em como percebem a si mesmo.

O ser adolescente é confrontado com as expectativas do ser adulto, as escolhas que deverá se responsabilizar na construção de seu projeto de vida. Quem eu sou? O que quero ser? São perguntas que permeiam este período (BARROS, 2010). Considerando o exposto, podemos supor que este é um período importante para se pensar no desenvolvimento do autoconceito, haja vista a importância que seria dada aos questionamentos sobre si, principalmente em critérios de um eu real (quem realmente sou) e um eu ideal (quem gostaria de me tornar).

A crise de identidade atribuída como característica desse período pode ser pensada, assim, em termos de tensões e conflitos advindos da incongruência entre a experiência organísmica e o eu ideal do indivíduo. E esta pode ser vista como uma oportunidade para lançar luz à percepção que a/o adolescente faz de si, possibilitando uma compreensão de si de forma menos rígida, que acolha suas contradições e possa admitir todas suas experiências em seu autoconceito como um todo coerente.

Ainda para caracterizar o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes a partir da teoria de Carl Rogers, resgata-se a compreensão da Tendência Atualizante presente em todo indivíduo. Desde modo, independe do período do desenvolvimento humano ou das fases culturalmente demarcadas, todo indivíduo direciona-se ao crescimento, amadurecimento e atualização de suas potencialidades, de acordo com as condições que lhe são ofertadas.

Nesse caminho, pensamos o ser adolescente enquanto indivíduo que, dadas as condições necessárias, são plenamente capazes de encontrar seus próprios caminhos e se guiar para a maturação e atualização de seus potenciais. Crer que o indivíduo adolescente é capaz de caminhar no sentido de maior autonomia e autogoverno, vai de encontro às concepções negativas acerca da adolescência que descredibilizam suas ações e participações sociais, considerando-os como perigo a que se deve vigiar e controlar (BOCK, 2007).

Ressaltamos a importância de existirem condições facilitadoras do desenvolvimento e crescimento. Para tanto, é indispensável pensar criticamente nas condições históricas, sociais, econômicas, familiares de cada adolescente que facilitam ou dificultam seus processos de crescimento e aproximação daquilo que almejam ser.

Um jovem delinquente que vive numa área designada como “área de delinquência”, onde as forças sociais encorajam os atos delinquentes, residindo num lar em que é rejeitado a favor de um irmão mais novo, frequentando uma escola que não atende ao seu atraso mental, mas que o leva constantemente a reparar nos seus erros: nenhuma consulta psicológica e nenhuma psicoterapia provavelmente terão êxito num caso semelhante. A força dos fatores destrutivos é tal, que uma simples reorganização das atitudes do jovem é insuficiente para tornar possíveis satisfações normais. Mesmo se for capaz de chegar a um elevado grau de compreensão da sua situação, são poucos os elementos da sua vida sobre os quais poderá exercer controle (ROGERS, 1997, p. 48).

Se pensarmos na escola pública brasileira, a pergunta mais ouvida por adolescentes “o que você quer ser?”, poderia muito bem ser reformulada segundo uma lógica capitalista: o que você *tem que* ser, enquanto adulto produtivo ajustado ao mercado de trabalho? Ou ainda, considerando a farsa meritocrática, podemos alterá-la para: o que você *pode* ser, considerando os poucos recursos e incentivos à maioria das escolas públicas nacionais em comparação às escolas privadas? Essas relações quando invisibilizadas podem ser introjetadas no autoconceito da/o adolescente como um déficit individual, uma incapacidade pessoal, levando à incongruência.

Pode-se entender que o autoconceito a/o adolescente que chega ao ensino médio está em constante estruturação e reestruturação, apresentando maior ou menor fixidez, com maior ou menor congruência com seu eu ideal. E esse desenvolvimento irá depender das experiências e das relações estabelecidas por cada indivíduo. Quanto mais sua percepção advir da sua experiência orgânica e não de um sistema de valor externo introjetado, mas fluído e congruente será seu autoconceito, ainda que em meio a lutas e dores. Quanto mais se sentir aceito em sua inteireza, mais pode aceitar a si próprio e conseqüentemente perceber os demais como indivíduos diferenciados e igualmente dignos de aceitação e amor.



## **5 ARTE EXPRESSIVA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO NA ESCOLA**

Natalie Rogers desenvolve seu trabalho com artes expressivas compreendendo que estas podem ser aproveitadas na exploração dos sentimentos e emoções assim como para permitir um desenvolvimento positivo do autoconceito. Para a facilitação do despertar da criatividade, desenvolveu a Conexão Criativa, processo que contempla múltiplas linguagens artísticas no entendimento em que sendo vivenciadas em sequência uma libera energia à outra, nutrindo-as e favorecendo o aprofundamento do indivíduo em seu mundo interior (GUARDIANA, 2003).

O processo de Conexão Criativa nasce junto ao trabalho de Natalie Rogers na Terapia Expressiva Centrada na Pessoa, desta forma visa o crescimento individual, nas oficinas; ou a formação de terapeutas para esse trabalho, nos treinamentos. Contudo, Natalie destaca que a Conexão Criativa pode ser adaptada a outros espaços que visem o desenvolvimento pessoal, como neste caso, a escola.

### **5.1 CONEXÃO CRIATIVA NA ESCOLA**

Natalie Rogers observou em sua prática que as pessoas chegavam inibidas para o processo criativo, não apenas aquelas que participavam das oficinas de Conexão Criativa, mas notava semelhante inibição em adolescentes nas escolas estadunidenses.

Os autores contemporâneos assinalaram que, conforme os adolescentes e pré-adolescentes passam pela escola (pelo menos nos Estados Unidos), eles se tornam resistentes, possivelmente até contendo-se inconscientemente a qualquer expressão externa pessoal e espontânea. Temem a desaprovação do “público imaginário” assim como a censura de seus companheiros de classe, e a possibilidade que não se “encaixarem” (GUARDIANA, 2003, p. 05).

Semelhante bloqueio criativo pode ser observado em adolescentes nas escolas brasileiras quando lhe são solicitadas não apenas a fala corriqueira, mas principalmente quando lhe são sugeridas essa expressão por meios artísticos. Ainda que nas aulas de Arte e Educação Física estas/es adolescentes encontrem espaço para um agir mais espontâneo e expressão mais livre, é comum afirmações por parte delas/es de que não são criativas/os e que não sabem desenhar, pintar, dançar, compor músicas ou cantar, mostrando-se resistentes à exploração dos recursos artísticos disponibilizados.

Considerando que a criatividade é inata a todo ser humano, Natalie Rogers (1983) propõe caminhos para despertá-la nos indivíduos através do que denominou de Conexão Criativa. Defende que criatividade precisa ser exercitada e seu movimento pode ser amplificado na medida em que se conecta variadas expressões artísticas.

Para desencadear o potencial criativo de adolescentes para exploração de seu autoconceito é preciso não apenas um clima psicológico favorável, como também um ambiente físico que convide a/o adolescente ao ato criativo. É necessário um espaço em que se permita o livre movimento ao mesmo tempo em que possa preservar a sensação de intimidade onde a/o adolescente não se iniba ao expressar suas descobertas sobre si (ROGERS, N., 1983).

Natalie Rogers (1983) cita uma diversidade de materiais que podem ficar disponíveis às/aos adolescentes neste espaço de favorecimento à criatividade. Instrumentos para desenho, pintura, esculturas, música, papéis para escrita, dentre outros. Além dos materiais e ferramentas específicas de cada linguagem artística, Natalie espalhava cartazes com mensagens sobre criatividade e sobre o processo que seria desenvolvido naquele lugar, no intuito de transmitir a mensagem que aquele era um espaço para brincar, se permitir a novas experiências e ao mergulho em si.

Contrariando a possível compreensão de uma absoluta não-diretividade da ACP, Natalie vê a necessidade de ofertar recursos e dá orientações no sentido de oferecer um vocabulário no qual o indivíduo possa se expressar (ROGERS, N., 1983), sem, no entanto, tentar dirigir ou dominar o processo. Não cabe, também, tentar interpretar ou rotular o processo expressivo/criativo informando ao indivíduo/adolescente/artista quais sentidos vê na sua obra de arte ou como se sente ao vê-la, isso pode limitar e desanimar os processos de revelação de si de maneira mais profunda. É o indivíduo/adolescente/artista que explora seus sentimentos e elabora suas próprias compreensões sobre si (GUARDIANA, 2003).

Mais que dizer a si mesmo: “Ah, entendi, isto é um conflito e compreendo o processo do conflito”, quem acompanha deseja compreender tão intimamente quanto possível os sentimentos singulares e precisos que se movem através desta pessoa neste momento. Assim, surgem mais que simples conflitos porque nenhuma pessoa é unidimensional em suas expressões emotivas. Desta maneira, o facilitador centrado na pessoa trata de não dar nunca rótulos diagnósticos. A pessoa explora completamente seus sentimentos e chega a sua própria definição (GUARDIANA, 2003, p. 06).

Tassinari (2020) cita outras orientações oferecidas por Natalie Rogers que enfatizam a autoconsciência em vista a maximizar o processo criativo e autoconhecimento como: utilizar

a mão não dominante, o que facilita explorar novos caminhos e; descrever o desenho, escultura ou movimento na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo, o que permite a/o adolescente identificar-se com seus sentimentos e descobrirem-se nas mensagens expressas em suas obras.

Observar-se que a comparação dos trabalhos artísticos por parte de estudantes é um fator que costuma inibir alguns processos criativos, reforçando a percepção de si como não criativos e incapacitados para os trabalhos artísticos, afetando a autoestima destas/es adolescentes. Portanto, é importante frisar que não cabe ao trabalho com Conexão Criativa a comparação entre si, mas o desenvolvimento pessoal e o crescimento a partir de onde cada qual se encontrar (ROGERS, N., 1983).

Ressalta-se que a Conexão Criativa ao ser utilizada na escola não dispensa o papel da/o docente, que está para além de, simplesmente, oferecer a exploração das artes expressivas. É de sua responsabilidade a facilitação do clima de liberdade e segurança para expressão das/os adolescentes, sugerir e orientar os exercícios que promovam a Conexão Criativa, bem como acompanhar cada adolescente em suas criações, comunicações e descobertas individuais.

Levando em conta que o desenvolvimento positivo do autoconceito é facilitado em um ambiente em que os indivíduos se sintam livres para se expressar em sua inteireza, e percebam-se positivamente considerados, independente de padrões estabelecidos externamente, cabe propor as/aos estudantes que elaborem um contrato de convivência que o deixem mais seguros para se permitirem falar de si. As regras afixadas por Natalie Rogers (1983), citadas no capítulo 3 deste trabalho, podem servir de base para outras regras que o grupo achar necessárias.

Natalie Rogers (1983) costumava iniciar a sequência de Conexão Criativa pelo movimento, seguido pela arte visual e escrita livre. Outras modalidades que sugere, ainda, é a expressão pela música e as fantasias dirigidas ou *Happenings*. Mas adverte que não há um modelo único de sequência de arte expressiva a ser seguida na Conexão Criativa, há a liberdade de adaptação de acordo com as exigências e possibilidades de cada contexto.

O autoconhecimento do cliente expande-se à medida que seu movimento, arte, escrita e som fornecem pistas para outras explorações, para aspectos desconhecidos do *self* que podem ser acolhidos sem medo e integrados à consciência, contribuindo para o desenvolvimento pessoal (TASSINARI, 2020, p.70).

As experiências com cada linguagem artística em sequência facilitam às/aos adolescentes explorarem seu mundo interior com maior profundidade. Cada pessoa terá seu

modo singular de explorar os recursos artísticos e expressar o mais íntimo de si, podendo, inclusive, se beneficiar mais de uma linguagem artística que de outra.

O conhecimento específico sobre os elementos pertencentes a cada linguagem artística ajuda a/o docente na organização e facilitação das atividades propostas na Conexão Criativa. Todavia, não se trata de identificar esses elementos com intuito de uma formação artística em seu aspecto teórico e técnico, mas utilizar-se desse conhecimento para auxiliar as/os adolescentes na exploração dos recursos artísticos em sua potencialidade expressiva.

Para compreender como as artes expressivas podem funcionar como um meio de acesso ao eu interior, assim como perceber como este processo é potencializado quando as modalidades artísticas são realizadas em sequência, Natalie Rogers sugere que a/o docente se proponha vivenciar a Conexão Criativa.

A melhor sugestão é que o docente viva as artes expressivas de primeira mão em um programa de treinamento centrado na pessoa ao invés de ler ou estudar as técnicas exclusivamente, já que o docente aprenderá ao experimentar as artes expressivas. Isto propicia que o docente veja o mundo através dos olhos do aprendiz (GUARDIANA, 2003).

Contudo, destaca que a diferença entre docente e terapeuta deve ser levada em conta para que não se confunda seus papéis. É importante que a/o docente compreenda seus limites de atuação e saiba reconhecer e diferenciar os processos de sofrimento emocional mais agudo que necessitam de encaminhamento a profissionais da psicologia.

## 5.2 CONDIÇÕES FACILITADORAS

Natalie Rogers (GUARDIANA, 2003) vislumbrava a relação entre arte e expressão como enriquecedoras das práticas educativas. Contudo, observa que há algumas condições para que as artes expressivas sejam facilitadas na escola.

Quando os estudantes percebem que não haverá julgamento nem instruções, gradualmente começam a criar a partir de um sentido interior do self e se liberam das restrições autoimpostas. Uma parte importante da garantia do programa é que não seja obrigatório para todos; trata-se de uma escolha voluntária em resposta a um convite genuinamente caloroso e acolhedor (GUARDIANA, 2003, p. 05).

Ofertar um programa de artes expressivas centrada na pessoa no contexto escolar não pode ser de forma obrigatória ou pensada em termos de uma apresentação de um produto resultante. Se houver um produto ou uma mostra artística, essa será apenas consequente da

expressão da vontade e decisão das/os estudantes envolvidos. Portanto, a utilização das artes expressivas que pretenda facilitar o desenvolvimento do autoconceito de adolescente deverá se distanciar de objetivos que coloquem o produto criativo como valor principal.

Assim, às crianças de um programa de arte expressiva centrada na pessoa não se diz que são “bons” artistas, nem que devem “terminar” seu projeto. Podem explorar sua experiência no privado ou quando desejam ser observados. Os observadores, ou quem os escuta, dão demonstram querer compreender o significado mais profundo para o artista: como interpreta os símbolos, quais sentimentos evocam. Em um certo momento, os observadores podem comunicar o que lhes é movido a partir do trabalho da pessoa, não como avaliam o trabalho, mas como o vivem em seus próprios níveis de profundidade (GUARDIANA, 2003, p. 07).

A escola deverá, todavia, comprometer-se na construção de um clima que ofereça às/aos adolescentes a possibilidade de se expressar através e a partir dos recursos artísticos de forma livre e segura. Não se trata apenas de deixar ferramentas de arte à disposição, mas de promover um ambiente favorável, em aspectos físicos e psicológicos, para que a/o estudante sinta acolhimento e valorização em comunicar ao mundo sua percepção de si mesmo, de si em relação ao outro e em relação ao mundo.

Para a criação desse ambiente na escola cabe aqui a compreensão das condições (atitudes) facilitadoras para o desenvolvimento humano, propostas por Carl Rogers (1983), a partir de seu trabalho com psicoterapia e consideradas por Natalie Rogers (1983) como essencial para o trabalho com artes expressivas em sua proposta de Conexão Criativa, à medida que percebe que “cada indivíduo possui uma habilidade inerente para encontrar as respostas precisas e corretas quando se nutre de um ambiente de escuta empática, cuidado não possessivo e um contexto de uma genuína e congruente abertura e honestidade” (GUARDINA, 2003, p. 02).

Nesse sentido, as relações de ajuda são facilitadas quando a pessoa no papel de psicoterapeuta ou de docente é aquilo que realmente é, sem fachada, em um estado de integração denominado *Congruência*. À congruência assemelha-se o termo transparência, sendo o estado em que o indivíduo se faz autêntico, mostrando claramente seus sentimentos e atitudes que fluem no momento da relação na qual está vivenciando.

Rogers (2009) ressalta que ninguém realiza plenamente essa condição, mas se dá em um processo de estar aberto a se permitir ser o que se é, assumir a complexidade de seus sentimentos, tomar consciência destes, e de comunicá-los, se necessário. Assim, exige daquele que busca a autenticidade uma mudança em seu modo de ser, e não apenas disposição para revelar o que está escondido (AMATUZZI, 2016).

Para Rogers (2009) quanto menor for o estado de congruência, menor a probabilidade de ocorrer aprendizagem significativa. A aprendizagem e a expressão através da arte são facilitadas quando, na relação com estudantes, a/o docente mostra-se uma pessoa real e não apenas alguém que exerce uma função, que cumpre um papel de ser apenas um canal para transmissão de conhecimentos (ROGERS, 1977). Não se trata de revelar intimidades em sala de aula, mas de estar inteiro na relação estabelecida de forma direta, de pessoa para pessoa, sem barreiras e onde a/o docente se mostra realmente presente para as/os estudantes (LOPES, 2020).

Uma relação em que se busque a autenticidade potencializa o uso das artes expressivas, pois tende a gerar um clima de confiança que permite diminuir as defesas para expressar-se livremente e facilitar aprendizagens significativas, na medida em que “trata-se de um estado de integração da pessoa, no qual seu potencial encontra mais plenamente liberado para atuar” (AMATUZZI, 2016).

Um/a professor/a autêntico promove a autenticidade de seus estudantes e por consequência abre espaço para autonomia e responsabilidade, na medida em que se busca uma veracidade no viver, para além das imposições de fora e decisões impessoais, facilitando, o desenvolvimento de seu autoconceito de forma mais autêntica (DUARTE, 2004).

Outra condição facilitadora é a *Aceitação Incondicional*, ela requer um movimento de atitude positiva ao que o outro traz e é enquanto ser existente, seja qual for o conteúdo, qual for o sentimento, sem condições, a aceitação ao outro é fundamental. É receber o outro na sua totalidade e em todas as suas facetas, sem reservas ou avaliações (ROGERS, 2009).

Assim como a busca de ser congruente pode promover a congruência das outras pessoas da relação, ao se sentirem aceitas/os como são em sua integralidade, as/os estudantes tem mais chance de terem maior consideração por si próprias/os (ROGERS, 1983), contribuindo positivamente para a expressão de si facilitada pelos recursos criativos.

Duarte (2004) adverte que esta atitude não deve ser confundida com piedade ou paternalismo e aponta, ainda a dificuldade deste construto, advindo do contexto terapêutico, ser plenamente implementado no contexto de sala de aula. Aqui, se pensar em termos de capacidades de criação artística, não se trata, portanto, de aceitar que tudo bem não fazer por que a/o adolescente se acha incapaz e, desse modo, não oferecer condições e ferramentas para desenvolvê-las.

Também não se trata de aprovação do produto criativo, na medida em que aprovar também comporta uma possibilidade de desaprovação. Natalie Rogers refere-se deste modo à aceitação: “Você é livre para fazer o que deseja com estes materiais (dentro dos limites

sociais, claro) e com este momento. Farei o meu melhor para te acompanhar aonde quer que você vá nesta experiência” (GUARDIANA, 2003, p. 06).

E ainda, como condição facilitadora, temos a *Compreensão Empática*, sendo esta um movimento que se dá a partir de uma escuta sensível e ativa na busca para compreender a vivência do outro a partir de suas próprias experiências (ROGERS, 1983). Assim, compreender empaticamente é estar sensível aos sentimentos e significações do outro, como este vivencia cada momento e não a partir das nossas experiências e avaliações.

Para Rogers, compreender empaticamente é muito raro, visto que muitas vezes acreditamos estar ouvindo, mas nem sempre ouvimos com real empatia. Todavia, quando ocorre, é muito significativo e fecundo na produção de mudanças: “quando alguém compreende como sinto e como *sou*, sem querer me analisar e julgar, então, nesse clima, posso desabrochar e crescer” (ROGERS, 2009, p. 73). Em se tratando do desenvolvimento do autoconceito, esta condição mostra-se imprescindível para uma expressão de si mais livre e que permitam acolher as contradições e reconhecer as incongruências.

[...] eu primeiramente percebi que sendo uma ouvinte empática (isto é, ouvindo a “música” da mesma forma que ouça as palavras) e, partindo do ponto de referência interno do cliente, possibilito que ele encontre sua verdade interior. É também imprescindível oferecer um clima seguro e de amor, onde o cliente e eu possamos ser abertos e autênticos (ROGERS, N., 1983, p. 04).

Compreender empaticamente, ter uma escuta sensível e ativa não são habilidades inatas, mas podem ser desenvolvidas no processo de crescimento de cada um dos envolvidos na relação de aprendizagem (LOPES, 2020). Diante desta atitude, verifica-se como as/os estudantes se sentem reconhecidos ao se perceberem compreendidos pelo seu ponto de vista, sem avaliações ou julgamentos (ROGERS, 1977).

Natalie Rogers destaca que seu trabalho se insere na filosofia centrada na pessoa na medida em que afirma seu modo de ser e facilitar relações terapêuticas e de aprendizagem “é aceitador, congruente, empático e vindo do coração” (1983, p. 06). Observa-se que estas condições não estão no campo do comportamento, do modo de fazer, são atitudes, predisposições, um modo de ser que estar em constante fazer. Não são fáceis de praticar em plenitude, mas quando vivenciadas direcionam para a autorrealização dos indivíduos.

O mais importante de tudo não tem a ver com o treinamento, mas com a atitude. O educador necessita saber como não “obstaculizar o caminho” e confiar que a pessoa pode encontrar seu próprio caminho e ser mais forte e feliz por alcançar a liberdade para fazê-lo. A habilidade do educador para acompanhar, mais que conduzir, será determinante para encontrar o caminho (GUARDIANA, 2003).

Buscar criar um clima sob estas condições facilitadoras favorece que cada pessoa nesse contexto vivencie as três atitudes em relação a si mesma, visando seu próprio crescimento. (LOPES, 2020). Deste modo, não há como facilitar a vivência destas atitudes e promover uma relação de ajuda sem que busque em si estas atitudes, sem que se confie no potencial de cada ser humano e de sua Tendência Atualizante.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi analisada, neste trabalho, a arte expressiva como facilitadora do processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes na escola a partir da teoria rogeriana e, mais especificamente, a partir da concepção de conexão criativa de Natalie Rogers.

Enfatizamos a importância que o currículo do Novo Ensino Médio dedica ao projeto de vida das/os estudantes como o eixo central pelo qual todas as práticas escolares devem se organizar. Tendo em vista a ênfase dada na promoção do desenvolvimento pessoal e acompanhamento de estudantes na construção de sua identidade, destacamos a contribuição que a teoria rogeriana, de Carl e Natalie pode oferecer ao corpo docente que visa facilitar esses processos.

Considera-se, assim, que a escola possa ser um espaço que propicie um desenvolvimento pessoal de todos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Assume-se que essa é uma relação com características próprias que permitem o desenvolvimento pessoal de cada um dos envolvidos neste contexto de ensino-aprendizagem. A partir da teoria rogeriana aplicada à educação, acredita-se que cada docente e discente, em suas singularidades e diferenças, é um ser potente, capaz de buscar caminhos próprios para seu crescimento. E ainda, questiona-se a verticalidade dessas relações, onde a/o docente saberia tudo e a/o estudantes seria o depósito de seus conhecimentos, em favor da construção de um ambiente mais horizontalizado favorável à aprendizagem e ao crescimento pessoal.

Refletir sobre o desenvolvimento do autoconceito de adolescentes faz-se relevante nesse contexto quando se observa que a forma que percebem a si mesmo, enquanto sujeitos na escola e no mundo, interfere positiva ou negativamente no modo em que estudantes se constroem nesse percurso de formação educacional. Como pontuado anteriormente, tendemos a preservar nossa autoimagem, interferindo na forma que percebe a experiência vivida, podendo integrá-la quando compatível ao nosso autoconceito e negada ou mesmo distorcida quando percebidas como incompatíveis.

Para compreender como a/o adolescente percebe a si mesmo o melhor guia é o próprio indivíduo a quem se busca compreender. Dessa forma, é necessário que a escola seja um espaço acolhedor e facilitador de suas expressões de forma autêntica, entendida aqui não apenas como falas que revelam de uma intimidade, mas que têm a capacidade de mudar sua relação com o mundo, de atuar sobre ele e transformá-lo (AMATUZZI, 2016).

Facilitar o desenvolvimento do autoconceito de adolescentes de maneira autêntica, fluída e aberta às experiências contribui para uma educação que pense o ensino centrado em

estudantes, entendidos como protagonistas de seu processo de aprendizagem e direcionado à atualização de suas potencialidades, à maturidade e a maior autonomia. Uma escola que seja um espaço facilitador para a autêntica expressão-ação de todos que compõe seu corpo atuante é, em si, um espaço em que a/ adolescente pode se sentir aceita/o em sua inteireza, o que a/o permite caminhar em direção a tornar-se a si mesmo.

Contudo no processo de escolarização em nosso país os discursos, como o de protagonismo e autonomia juvenil, ainda estão distanciados da prática. Observa-se em nosso cotidiano escolar a dificuldade de reconhecer adolescentes como protagonistas, como participantes ativos em seu processo de aprendizagem e na construção de seus projetos de vida.

Malgrado as práticas inovadoras e pontuais, imperam relações verticalizadas, práticas autoritárias, vigilância e controle de corpos e mentes, avaliações quantitativas e um descrédito ainda maior da sociedade em relação à educação pública. Não foi nosso foco de estudo aqui compreender como se dá esse cenário, o pontuamos no intuito de sinalizar como um fator que se impõe como dificuldade à expressão autêntica de adolescentes.

Em contrapartida, acredita-se que quanto mais livre para se expressar em suas singularidades, particularidades e diversidades, mais será possível uma aprendizagem significativa. Favorece, assim, refletir sobre o desenvolvimento do autoconceito de adolescentes no intuito de facilitar o processo de autoconhecimento, aceitação de si, abertura às experiências, desbloqueio da criatividade e da Tendência Atualizante que possa encontrar-se bloqueada.

Buscou-se, assim, analisar a contribuição das artes expressivas no sentido de oportunizar outros meios de expressão além da linguagem verbalizada. Propomos aqui o uso desses recursos expressivos com o intuito de facilitar o desenvolvimento de autoconceito de adolescente na escola, pensados a partir da concepção de Conexão Criativa da Natalie Rogers.

Saber que um dos aspectos da arte na escola é sua função de autoexpressão criadora, por si só, não garante que essa se constitua uma ferramenta para facilitar o desenvolvimento pessoal de estudantes, em especial, o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes em contexto escolar. Deste modo, compreende-se que os conhecimentos em psicologia e psicoterapia sobre a construção da percepção do eu, o processo de desenvolvimento do autoconceito de adolescentes e o uso arte expressiva para facilitação do desenvolvimento pessoal, contribuem nesse processo.

Natalie Rogers percebeu, na realidade estadunidense, que à medida que se passava pela escolarização a/o estudante aumentava a resistência para se expressar livremente sem o

temor de não ser aceito ou considerado, o que também pode ser observado na realidade brasileira. Concorda, assim, que sua proposta de Conexão Criativa pode ter muitos benefícios para estudantes se desinibirem, ao utilizar as artes expressivas em uma sequência que facilita despertar da criatividade para a exploração de sentimentos, autoconhecimento e expressão de si.

Nesse processo é dada atenção às atitudes de aceitação, empatia e congruência da/o docente responsável pela orientação os exercícios estruturados no intuito de acompanhar os processos individuais para que cada adolescente possa fazer suas próprias descobertas e falar de si de forma livre e sincera.

Em nossa pesquisa não encontramos resultados que descrevessem o trabalho, específico, com Conexão Criativa em escolas no Brasil. Pode-se supor que uma dificuldade nesse sentido seja a sobrecarga de trabalho das/os docentes que dificultam explorar outras possibilidades de atuação, e ainda a carência de profissionais da psicologia nas escolas públicas.

Sugere-se que processo de Conexão Criativa nas escolas possa ser realizado como atividade extracurricular e/ou nas disciplinas eletivas contempladas na nova grade curricular a partir da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas. Este pode ser um espaço ofertado por profissionais da Arte/Educação, pelo serviço de Psicologia da escola, ou ainda em um trabalho interdisciplinar.

Uma pesquisa de campo se faz necessária para investigar como se configurará na prática um processo de Conexão Criativa na facilitação do desenvolvimento do autoconceito de adolescentes, na realidade das nossas escolas públicas.

Destaca-se como um possível ponto para investigação futura, por exemplo, a reflexão sobre as condições físicas e de materiais que são ofertados em nossas escolas públicas de ensino médio. A cada expressão artística apresentada na sequência de Conexão Criativa, observa-se a necessidade de se pensar na estrutura do espaço físico reservado para as atividades, além dos materiais a serem utilizados em cada uma das formas artísticas.

Nossas/os professoras/es costumam receber elogios pela capacidade de realizar ações inovadoras e criativas com o mínimo de recursos e condições precárias em termos de estrutura física das escolas. Essa visão heroica das/os discentes (o que certamente são diante dessas condições) não deve ocultar o fato de que uma educação que visa à formação integral de seus estudantes não precisa apenas do esforço hercúleo de docentes, mas de maiores e melhores investimentos por parte do poder público em nossas escolas, em todas as suas dimensões.

Por fim, acredita-se que proporcionar um espaço de fala, onde a/o estudante possa ser escutado de forma empática, considerado positivamente e se sinta livre para mergulhar em si e integrar os diversos aspectos de seu autoconceito trará benefícios não apenas para o desenvolvimento pessoal de cada adolescente. Um espaço, como o aqui proposto através da concepção de Conexão Criativa, almeja uma expressão mais livre e autêntica que transponha a sala de aula e os muros da escola e que se permita falar em outros espaços, favorecendo o protagonismo e a autonomia destas/es adolescentes em outras áreas de sua vida. Concordando com Natalie Rogers: “Eu acho que o nível pessoal é político. E se podemos mudar nosso *self* interior, teremos um impacto e efeito no mundo todo.” (CONEXÃO, 2019).

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Mauro Martins. **Rogers: ética humanista e psicoterapia**. 2ª edição - Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

\_\_\_\_\_. **O resgate da Fala autêntica na Psicoterapia e na Educação**. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Mutações do conceito e da prática**. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARROS, Eliézer Ribeiro. **A Abordagem Centrada na Pessoa como auxílio no tratamento de adolescentes em crise existencial**. Lavras: UNILAVRAS, 2010. Disponível em: <<http://dspace.unilavras.edu.br/handle/123456789/241>>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicol. esc. educ.* [online], vol.11, n.1, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhenkKzVq3x/?lang=pt>>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRITO, Rafaella Medeiros de Mattos; MOREIRA, Virginia. **“Ser o que se é” na psicoterapia de Carl Rogers: um estado ou um processo?**. *Memorandum*, 20, 201-210, 2011. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/britomoreira0>>. Acesso em: 18 maio 2021.

CONEXÃO criativa (1987). [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo canal Vídeos Rogers. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=7-gwbg3KjMo&ab\\_channel=V%C3%ADdeosRogers](https://www.youtube.com/watch?v=7-gwbg3KjMo&ab_channel=V%C3%ADdeosRogers)>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DUARTE, Vera Cabrera. **Relações interpessoais: professor e aluno em cena**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 19, p. 119-142, dez, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200007)>. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 65. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMPERTZ, Will. **Isto é arte?** 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges - 1. Ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GUARDIANA, Laura. **As artes expressivas centradas na pessoa: Um caminho alternativo no aconselhamento e na educação**. Entrevista concedida por Natalie Rogers na **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 5, n. 2, p. 1-11, 2003. Disponível em: <[www.encontroacp.psc.br/entrevista\\_natalie.htm](http://www.encontroacp.psc.br/entrevista_natalie.htm)>. Acesso em 25 ago. 2021.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, v. 10, n. esp., 2007.

LOPES, Juliana Crespo. **Educação Centrada em Estudantes de Licenciaturas** – um processo de tornar-se docente. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38928>>. Acesso em: 10 maio 2020.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 30. ed. - Petrópolis: Vozes, 2014.

ROGERS, Carl Ransom. **Um jeito de ser**. Tradução Maria Cristina Machado Kupfer, Heloísa Lebrão, Yonne Patto. – São Paulo: EPU, 1983.

\_\_\_\_\_. **Terapia centrada no cliente**. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia e Consulta Psicológica**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli,. – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl Ransom; KINGET, G. Marian. **Psicoterapia e Relações Humanas**, v. 2, Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Natalie. **A Conexão Criativa**. Trabalho apresentando no I Fórum Internacional da Abordagem Centrada na Pessoa, México, 1983.

TASSINARI, Márcia Alves. A utilização de recursos expressivos em psicoterapia, a criatividade e ampliação da consciência. In: PINTO, Marcos Alberto da Silva. **Abordagem centrada na pessoa e algumas de suas possibilidades**. - São Paulo: All Print Editora, 2020.