

**Texto n. 47**

**Textos para Discussão**  
**ISSN 2447-8210**

**EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E  
ABORDAGEM CENTRADA NA  
PESSOA, APROXIMAÇÕES E  
DISTANCIAMENTOS:  
debatendo os Casos Bruno e  
Dibs**

**Grupo**  
**Pablo Mateus dos Santos Jacinto<sup>1</sup>**

**EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA,  
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: debatendo os Casos Bruno e Dibs**

Pablo Mateus dos Santos Jacinto\*

**RESUMO**

O objetivo deste estudo foi pôr à tona elementos propostos pelos teóricos que desenvolveram o campo da Educação Psicomotora e os teóricos que contribuíram para o firmamento da Abordagem Centrada na Pessoa, identificando suas singularidades e similaridades, comparando-as a partir de dois casos descritos na literatura: o caso Bruno e o caso Dibs. Para atingir os objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca dos campos “Educação Psicomotora” e “Abordagem Centrada na Pessoa”. Constatou-se a existência de pontos convergentes e divergentes entre as duas abordagens, tanto em termos de concepções teóricas quanto na prática clínica. Conclui-se que, apesar de ser possível estabelecer relações entre as teorias, não se esgotam neste trabalho as aproximações e os distanciamentos entre os temas analisados e que não é possível estabelecer nenhum julgamento acerca da maior ou menor eficácia de uma delas.

**Palavras-chave:** Abordagem Centrada na Pessoa. Educação Psicomotora. Estudo teórico.

***PSYCHOMOTOR EDUCATION AND PERSON-CENTERED APPROACH, APPROACHES  
AND DISTANCING: discussing the Bruno and Dibs Cases***

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to bring to light elements presented by the theorists who developed the field of Psychomotor Education and the theorists who contributed to the development of the Person-centered Approach, identifying their singularities and similarities, comparing them using two cases described in the literature: The Bruno case and the Dibs case. To achieve the objectives proposed in this study, a bibliographic review was carried out on the fields "Psychomotor Education" and "Person-centered Approach". It was verified the existence of converging and divergent points between the two approaches, both in terms of theoretical conceptions and in clinical practice. It is concluded that, although it is possible to establish relations between theories, this work does not exhaust the approximations and distances between the subjects analyzed and that it is not possible to establish any judgment about the greater or lesser effectiveness of one of them.

**Keywords:** Person-Centered Approach. Psychomotor Education. Theoretical Study.

---

\* Graduado em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: pablojacintopsi@gmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho voltado ao desenvolvimento saudável de crianças é histórico. Diversas disciplinas buscaram desenvolver estudos nesta área, sendo elas, em especial, dos campos da saúde ou da educação.

A psicologia e ciências afins sempre se preocuparam com a etapa da infância, como sendo um momento privilegiado de desenvolvimento, que define todo o curso de vida da pessoa, já que é um momento fundamental para a formação da estrutura psíquica.

Neste contexto, as escolas sempre foram espaços onde se depositam confiança para que transmitam da melhor forma habilidades cognitivas, sociais e de outras ordens. Acabam sendo também as escolas, por parte dos professores, as principais sinalizadoras de preocupações acerca do desenvolvimento inadequado de crianças, que não atingiam os objetivos propostos por tais instituições.

Assim, diversas correntes se propuseram a trabalhar com crianças cujo desenvolvimento não condizia com as expectativas para certa idade ou para certa situação, tendo como foco as questões escolares, familiares ou de relacionamentos sociais.

Algumas perspectivas voltam-se ao olhar biologizante, focando-se nas maturações orgânicas para explicar doenças e deficiências. Outras perspectivas, embasadas em concepções mais holísticas de ser humano, procuram pôr em diálogo os aspectos biológicos com as questões sociais e psicológicas.

Destaca-se aqui duas perspectivas que, apesar de não serem específicas para o trabalho com crianças, contribuíram bastante, historicamente, com a elaboração de propostas de cunho terapêutico e pedagógico a serem aplicados a crianças cujos desenvolvimentos necessitam de uma facilitação técnica: Educação Psicomotora (cunhada por Lapierre) (LAPIERRE, 2002) e a Abordagem Centrada na Pessoa (elaborada por Carl Rogers) (ROGERES, 1976).

Estas teorias possuem origens distintas, entretanto, ao entrar em contato com os seus textos, é possível compreender aproximações nos trabalhos executados sob estas perspectivas, principalmente quando o foco é o atendimento infantil.

Desta forma, o objetivo deste estudo é pôr à tona elementos propostos pelos teóricos que desenvolveram o campo da Educação Psicomotora e os teóricos que contribuíram para o firmamento da Abordagem Centrada na Pessoa, identificando

suas singularidades e similaridades, comparando-as a partir de dois casos descritos na literatura: o caso Bruno e o caso Dibs.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Metodologia**

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, será realizada uma revisão bibliográfica acerca dos campos “Educação Psicomotora” e “Abordagem Centrada na Pessoa”.

Duas obras centrais para este trabalho são “Dibs: em busca de si mesmo” (AXLINE, 1994) e La educación psicomotriz como terapia: "Bruno" (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1980). A primeira trata do caso de Dibs, uma criança que passou a receber um olhar mais atento por parte da escola em que frequentava por apresentar comportamentos pouco usuais, deixando as professoras confusas em relação a como executar o seu trabalho, já que as intervenções não pareciam surtir efeito. Este caso foi descrito por Axline, retratando como a Ludoterapia Centrada na Criança (derivação da Abordagem Centrada na Pessoa) foi empregada de modo a possibilitar uma maior emancipação desta criança. Já a segunda obra trata de Bruno, menino que possuía suspeitas de alterações de cunho orgânico, já que o seu processo de gestação foi complexo e, aliado a isso, aos poucos foi apresentando problemas comportamentais e de desenvolvimento. Neste caso, Aucouturier e Lapierre (1980) trazem com detalhes como se deu o processo de educação psicomotora, apontando os resultados alcançados ao longo dos atendimentos.

Por tratarem de casos que envolvem crianças, procura-se adequar o foco da pesquisa a esta etapa do desenvolvimento, de modo a compreender melhor como as duas teorias aqui descritas lidam com casos similares.

Espera-se que, desta forma, seja possível elencar convergências e divergências entre as duas teorias, seja nas conceituações, sejam nas práticas adotadas no trabalho com facilitação do desenvolvimento infantil.

### **2.2 Discussão Teórica**

#### **2.2.1 Abordagem Centrada na Pessoa**

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) foi cunhada pelo psicólogo Carl Rogers, nos Estados Unidos. É uma proposta não-diretiva que, a princípio, foi

pensada apenas para a psicoterapia, porém aos poucos foi evoluindo diante das contribuições de Rogers e hoje se expande para muitas outras áreas. Para Rogers, a ACP é menos baseada em técnicas e mais lastreada por atitudes que permitem estabelecer uma relação ética (de pessoa para pessoa) entre terapeuta e cliente.

A epistemologia da ACP remete a uma visão de homem pautada na orientação fenomenológica. Segundo esta visão, “o homem é fonte de todos os atos. O homem é essencialmente livre para fazer escolhas em cada situação. O ponto focal dessa liberdade é a consciência humana” (MILHOLLAN; FORSHIA, 1978). Esta posição se contrasta à tradição comportamentalista que dominava o cenário norteamericano da época, pois entendia o homem como sujeito ativo diante da realidade, não apenas fruto do ambiente em que se encontrava.

Uma máxima na teoria de Rogers é a compreensão da “tendência atualizante”, que se define como “uma tendência inerente, presente em todos os seres humanos, a desenvolver-se em uma direção positiva” (MOREIRA, 2010). É imprescindível ter este conceito em mente, pois toda a ACP se posiciona perante um ser humano de possibilidades e que tende à atualização (ao desenvolvimento positivo). O homem é, então “visto como sendo intrinsecamente motivado para um processo construtivo” (SANTOS, 2004, p. 19).

Outros aspectos fundamentais para a compreensão da ACP são as atitudes, pontuadas por Rogers, as quais devem ser preconizadas pelo terapeuta de modo a garantir que haja efetividade na relação terapêutica. São elas: congruência, consideração positiva incondicional e compreensão empática (ROGERS, 1976).

A congruência nada mais é que a expressão da autenticidade do terapeuta. Ela é revelada quando o terapeuta age tal qual sente, sem recorrer a máscaras nem reprimir as emoções que emergem no contato com o cliente. A consideração positiva incondicional se manifesta na postura do terapeuta em aceitar o que vem do cliente sem julgamentos prévios, buscando estar sempre pronto a aceitar o que o cliente traz, pois esta abertura facilita a mudança. A compreensão empática é o pôr-se no local do outro, para assim tentar compreender a experiência que o outro vivencia a partir da sua própria perspectiva.

Estas atitudes juntas, quando executadas de forma ética e verdadeira são o que, para Rogers, permitem que o cliente se manifeste, se aceite e possa, deste modo, mudar. Reduzindo, deste modo, os entraves existentes.

Apesar de Rogers ter desenvolvido parte da sua teoria pensando o desenvolvimento e ajustamento infantil e as relações humanas ocorridas desde a tenra idade, a obra de Rogers é generalista no que tange ao trabalho terapêutico prático. Não se observa de pronto uma tendência a enquadrar uma forma de atendimento para um público específico, já que, para Rogers, a relação ética, de pessoa para pessoa, é fundamental em qualquer trabalho terapêutico e havendo tal posicionamento, é possível que o processo terapêutico ocorra.

Em consonância com a obra de Rogers, outros terapeutas buscaram adequar os conhecimentos sistematizados na ACP em outras áreas. Destaca-se aqui a Ludoterapia Centrada na Criança (LCC), cuja principal representação é a psicóloga Axline. Segundo Axline (1982, p. 9):

A Ludoterapia trata-se do tratamento psicoterápico voltado à criança. É a psicoterapia realizada através do lúdico, do brincar, e tem como objetivo facilitar a expressão da criança. É através do brincar que a criança tem maior possibilidade de expressar seus sentimentos e conflitos e buscar melhores alternativas para lidar com essas demandas. A Ludoterapia é baseada no fato de que o jogo é o meio natural de autoexpressão da criança. É uma oportunidade dada à criança de se libertar de seus sentimentos e problemas através do brincar.

Em sua teoria e prática, Axline sistematiza as atitudes preconizadas na ACP para o ambiente terapêutico infantil, mantendo os aspectos fundamentais (já citados acima) da abordagem rogeriana e desenvolvendo outros conceitos a partir do que emergiu em suas experiências. Vale ressaltar que, apesar de haver divergências em alguns aspectos entre as obras de Axline e Rogers, sua base comum é predominante (BRITO; PAIVA, 2012) e foge dos propósitos deste trabalho destacar os pontos de diferença entre ambas.

### **2.2.2 Educação Psicomotora**

Negrine (1995, p. 15) conceitua educação psicomotora como

uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial.

A fundação da disciplina Educação Psicomotora possui diversas origens. Um dos teóricos que mais contribuíram para a fundamentação desta ciência foi Lapierre (2002). Em seus estudos, Lapierre associou alterações desenvolvimentais cognitivas, afetivas e comportamentais à aquisição de certas habilidades de cunho psicomotor. A maneira como as pessoas compreendem e vivenciam tanto psíquica quanto corporalmente conceitos e noções básicas (contrastes) como forma, tamanho, direção e sentido, densidade, orientação, velocidade, cor, etc., influencia diretamente no desenvolvimento de habilidades complexas (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1985).

Ademais, durante a aplicação dos testes e atividades propostos por Lapierre, é possível trabalhar a relação das pessoas entre si e associar tais relações com os contrastes. Pode-se, por exemplo, estimular uma criança a responder como ela pode estar próxima (contraste: distância) de um colega e, ao mesmo tempo, longe de outro.

Outro destaque para este teórico reside no fato de ele ter associado as alterações corporais ao sofrimento psíquico vivenciado pelos sujeitos. Lapierre, em companhia de Aucouturier (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1985), cunhou o que conhecemos hoje por Psicomotricidade Relacional, que trata-se de uma abordagem corporal voltada para a interação baseada na atividade lúdica e no jogo livre (PINTO, 2010). É nesta fase que a obra que será trazida para análise neste trabalho se situa.

Por ter um cunho educativo e terapêutico, além das diversas origens identificadas (já que se compõe como uma disciplina multidisciplinar), percebe-se que a educação psicomotora se apresenta de modo plural, sem definição definitiva especificada. Entretanto, quantos aos seus objetivos, reforça-se que:

A Educação Psicomotora se coloca no sentido de uma educação que não se restringe apenas ao saber escolar ou então, ao aperfeiçoamento específico da motricidade, porém, dirige-se à formação da personalidade, à sua expressão e organização através das atividades humanas de relação, realização e criação (CARVALHO, 2003, p. 85).

Assim, contata-se a interdisciplinaridade presente no campo, bem como a sua configuração como abordagem teórico-prática, podendo respaldar trabalhos em distintos espaços de atuação.

## **2.3 Estabelecendo conexões: Educação Psicomotora e Abordagem Centrada na Pessoa**

### **2.3.1 O caso Bruno**

Este caso foi relatado por Aucouturier e Lapierre (1980). Os profissionais foram convidados a trabalhar com Bruno quando ele tinha 7 anos. Neste período, a criança não falava nada além de gritos pouco compreensíveis e “pa” (pai) e “ma” (mãe). Sua marcha também se encontrava debilitada. A criança se comportava ora de forma apática e ora de forma agressiva. Nos momentos de descargas emocionais, havia movimentos estabelecidos, como o bater de braços como asas, por exemplo.

Muitos diagnósticos foram estabelecidos e descartados (inclusive o de autismo). O mais aceito era que a criança possuía alguma forma de paralisia cerebral, porém seu comportamento não se justificava apenas a partir da hipótese orgânica.

Os educadores prepararam uma sala cheia de objetos com os quais a criança poderia interagir. A princípio, os objetos não geravam nenhuma atração à criança. Os primeiros contatos entre os educadores e a criança ocorreram de forma corporal. Os profissionais buscaram não invadir os limites de Bruno e permaneceram na sala permitindo à criança que se comunicasse da forma que quisesse. Ofereceram seus corpos, de certa forma, para que Bruno experimentasse os conceitos de relação. Bruno foi aos poucos estabelecendo aproximação com os profissionais, transitando ao seu redor e vivenciando diferentes posições. Quando sentiu-se seguro, ocorreu o toque, o que demonstrou o estabelecimento da afetividade. Foram três meses de encontros voltados ao comportamento corporal da criança.

Após esta etapa, os educadores buscaram favorecer ainda mais a comunicação entre Bruno e o mundo. Para tanto, observou-se a presença de um objeto transicional.

tais objetos, sejam partes de brinquedos, pontas de traveseiros ou o próprio dedo polegar, são tratados como uma posse exclusiva, amados temporariamente com ternura, mas também destruídos com paixão. O objeto transicional representa a primeira posse “não-ego” da criança, tem um caráter de intermediação entre o seu mundo interno e externo (CASTILHO, 2012, p. 130).

No caso de Bruno, o objeto tradicional foi um tapete. Através deste objeto, foi possível estabelecer bastante interação entre a criança e os educadores. Servia



tanto para facilitar a aproximação corporal quanto a verbal, já que aos poucos os gritos de Bruno tornavam-se compreensíveis e iam tomando forma. Citam Lapierre e Aucouturier (1980, p. 48) que “o objeto, intercalado com o contato direto, se converte em mediador do contato”. É também a partir da mediação através de objetos que Bruno sente-se capaz de pronunciar sua primeira palavra: tambor. Os terapeutas não cessam em apresentar à criança uma variedade de objetos, com várias texturas, temperaturas e formas. Dessa forma, Bruno passa a reconhecer o mundo externo e isso tem repercussões no seu desenvolvimento psicomotor.

Aos poucos, Bruno foi se desenvolvendo. Nota-se que ele evoluiu em especial no que tange à comunicação. Bruno, antes alheio aos terapeutas, em um ano de trabalho psicomotor passa a reconhecê-los como outros sujeitos e responder aos seus estímulos. Estabelece-se uma relação de transferência e cooperação que transcende o verbal.

Bruno passa por três anos com o acompanhamento dos autores citados. Ao final, nota-se vários avanços. Consegue falar algumas frases de ação, expressa-se melhor e compreende a linguagem de forma mais clara. Desenvolve sua motricidade fina, equilíbrio e marcha. Ganha, portanto, maior autonomia. Fica clara a vinculação da evolução psíquica e afetiva com a evolução fisiológica. Entretanto, os autores destacam que o fato de a intervenção ter sido tardia foi prejudicial para o processo.

### **2.3.2 O caso Dibs**

Este caso foi descrito por Axline (1974). Dibs era uma criança de 5 anos de idade, que estudava em uma escola de educação infantil. A psicóloga foi acionada porque os professores já não sabiam como lidar diante do comportamento e do desenvolvimento da criança. Notavam evoluções com o passar dos anos, porém Dibs se desenvolvia muito aquém do esperado. Não havia despertado autonomia, seu vocabulário era escasso, e frequentemente tratava colegas e professores com agressividade, chegando a desferir gritos e mordidas.

Destaca-se que Dibs era uma criança que jamais sorria. Na escola, por vezes realizava atividades de forma ágil e outras, com retardo. Passava muito tempo engatinhando pela sala de aula e frequentemente engatilhava o comportamento de redução de movimentos após assumir uma postura de cobrir a cabeça com os braços e encolher-se.

Dibs iniciou sua terapia com Axiline em uma sala específica na escola, contendo vários brinquedos. Nos primeiros atendimentos, ele ia nomeando os objetos, embora não focasse em nenhum. A psicóloga apenas observava e fazia pequenas sinalizações, sem intervir bruscamente na vivência da criança. Dibs não era estimulado a acessar nenhum objeto, apenas o fazia por motivação própria. Aos poucos foi sinalizando à profissional questões que lhe atingiam. Disse, por exemplo, intermediado por uma casinha de bonecas, que não gostava de portas fechadas.

Com o tempo, Dibs foi ganhando confiança na terapeuta e explorava cada vez mais os recursos da sala de ludoterapia. Brincava na caixa de areia, fazia desenhos em tinta, divertia-se com água. E por outras vezes, sinalizava algumas representações familiares a partir dos brinquedos com os quais interagia. Isso foi permitindo à psicóloga compreender melhor o que afligia a criança e criar um espaço onde Dibs pudesse, livre de pré-julgamentos, se expressar.

Através dos contatos com a família, criança e escola, a psicóloga percebeu que Dibs sempre fora posto em segundo plano pelos genitores, que demonstrava preferência pela outra filha, tida como perfeita. Esta rejeição foi identificada como relevante para as questões sociais de Dibs, que reproduzia as rupturas vividas em casa nos outros ambientes em que convivia. Paralelo à terapia de Dibs, Axline mantinha contato com a família da criança, considerando que eles também precisavam participar do processo.

Ao final, Dibs se mostrou uma criança autônoma, livre para interagir com o mundo ao redor e responsável pelos atos que praticava. Conseguia expressar-se melhor, permitindo assim que os outros se aproximassem mais dele, já que também o compreendiam de forma mais adequada. A aceitação vivida em terapia se refletia fora dela. Dibs aceitava melhor os outros e era melhor aceito. Isso trouxe mudanças progressivas na família e também na escola.

#### **2.4 Contrapondo e dialogando os casos**

Tal análise será feita baseada nas práticas e reflexões sinalizadas nas duas publicações referenciadas neste trabalho. É importante frisar que os casos apresentados não abrangem a totalidade das teorias em questão e portanto outras leituras e correlações poderão identificar maiores pontos de diálogo entre as obras.

Ao observar ambos os casos, nota-se a centralidade do brincar em ambos. Compreende-se que o brincar é natural da criança e, através do brincar, a criança se comunica, expressa emoções e descarrega pulsões. Na visão da ACP:

A habilidade da brincadeira imaginária centrada na criança coloca o terapeuta em uma posição de completa abertura à forma como a criança queira representar a sua perspectiva, os seus sentimentos e as suas experiências. A participação do terapeuta na brincadeira, encenando o papel sugerido pela criança, sugere a disponibilidade do profissional para estar no mundo que a criança quiser apresentar (BRITO e FREIRE, 2014, p. 125).

A educação psicomotora observa o brincar de modo semelhante, visto que através dele a criança expressa suas dificuldades e potencialidades. Entretanto, observa-se um diferencial. Tal abordagem “busca trabalhar a criança e o grupo em movimento através da ação espontânea ou organizada a priori” (CARVALHO, 2003, p. 85). Neste aspecto, há um afastamento do trazido pela ACP, que preza pelo espontâneo, não lançando mão de atividades guiadas e estruturadas previamente.

Outro ponto a ser dialogado é o peso que a educação psicomotora estabelece nas questões que envolvem o corpo, sem, é claro, desprezar a sua função subjetiva. Aucouturier e Lapiere (1980) frequentemente voltam suas análises para o mais profundo das experiências corporais, a carga afetiva induzida pelo movimento e a situação do corpo em relação com o outro e com o objeto.

Já a ACP concentra-se no que a criança simboliza das ações que executa e no quanto ela vai compreendendo acerca de si mesma enquanto brinca e interage com a terapeuta.

Outra aproximação recai no aspecto preventivo das duas terapias. Tanto a educação psicomotora quanto a ACP podem ocorrer independente da existência de algum agravo explícito no desenvolvimento da criança. Segundo Brito e Paiva (2012, p. 109), Axline afirmava que

a ludoterapia pode acontecer mesmo que a criança não esteja num grau muito acentuado de tensão ou de desajustamento, bem como nas situações onde a criança apresente claramente sinais de que encontra-se em sofrimento emocional. A psicoterapia poderia servir, então, para prevenir uma situação de agravo do desajuste.

Já Aucouturier e Lapiere (1980) destacavam que o educador deve centrar sua atenção sobre as potencialidades, sobre o núcleo psicoafetivo escondido nas profundidades do inconsciente. Seus estudos hoje são utilizados na construção de

estratégias a serem adotadas na educação infantil, considerando que os aspectos destacados pelos autores buscam, antes de tudo, a facilitação do desenvolvimento.

Um último conceito a ser trabalhado é o de “redução fenomenológica”. Este conceito é tratado por Rogers como uma atitude e “é a resolução não de suprimir, mas de colocar em suspenso, e como que fora de ação, todas as afirmações espontâneas nas quais vivo” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 30). Na prática, a redução fenomenológica consiste em pôr entre parênteses os pré-conceitos que se tem acerca do cliente de modo a buscar enxergá-lo em sua essência. Esta atitude é fundamental para a ACP (MOREIRA e TORRES, 2013) e se mostra como um dos pilares desta práxis. Nota-se que Aucouturier e Lapierre (1980, p. 29) lançam mão desta atitude ao iniciar os trabalhos com Bruno. Isso é identificado na seguinte afirmação: “queríamos ignorar todos os diagnósticos e todas as estruturas com as que se havia definido para estabelecer uma relação totalmente nova, despojada de qualquer ideia pré concebida, uma relação existencial”.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destaca-se que não se esgotam neste trabalho as aproximações e os distanciamentos entre as teorias estudadas. Os casos demonstrados limitam maiores análises, por já estarem lapidados e apresentados em formato narrativo pronto. Entretanto, é possível compreender com riqueza os trabalhos executados por ambos os profissionais que acompanharam e relataram os casos Dibs e Bruno.

Outra questão a ser pontuada é a não existência de estudos que provem, de forma empírica, a efetividade de um ou outro tipo de terapia. Entretanto, tal fato permite-nos avaliar que cada criança responde de forma diferente ao externo e é importante considerar que ambas as abordagens podem trazer benefícios. Por fim, este trabalho mostrou ser possível dialogar entre os casos e levantar questões acerca dos fenômenos trabalhados, mostrando ser viável o debate entre perspectivas teóricas distintas no sentido de estabelecer novas conexões e incitar debates pertinentes ao campo.

### **REFERÊNCIAS**

AUCOUTURIER, Bernard, LAPIERRE, Andre. **La educación psicomotriz como terapia: "Bruno"**. Editorial Médica y Técnica, S.A., Barcelona: 1980.

AUCOUTURIER, Bernard, LAPIERRE, Andre. **Os contrastes: e a descoberta das noções fundamentais**. São Paulo: Manole, 1985.

AXLINE, Virginia Mae. **Dibs: em busca de si mesmo**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

AXLINE, Virginia Mae. **Ludoterapia**. Interlivros. Belo Horizonte, 1982.

BRITO, Rosa Angela Cortez de; PAIVA, Vilma Maria Barreto. Psicoterapia de Rogers e ludoterapia de Axline: convergências e divergências. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 102-114, jun. 2012.

BRITO, Rosa Angela Cortez de; FREIRE, José Célio. Ludoterapia centrada na criança: uma leitura a partir da ética de Emmanuel Lévinas. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 118-127, jun. 2014

CARVALHO, Elda Maria Rodrigues de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 84-89, Set. 2003.

CASTILHO, Pedro Teixeira. Algumas considerações sobre o objeto na psicanálise de Winnicott e Lacan: do objeto transicional ao objeto pequeno a. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 37, p. 127-141, jul. 2012.

LAPIERRE, Andre. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

MILHOLLAN, Frank; FORSHIA, Bill E. **Skinner x Rogers. Maneiras contrastantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus, 1978.

MOREIRA, Virginia. Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 4, p. 537-544, Dez. 2010.

MOREIRA, Virginia; TORRES, Rafael Bruno. Empatia e redução fenomenológica: possível contribuição ao pensamento de Rogers. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 181-197, 2013.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto alegre: Prodil, 1995.

PINTO, Valcírria de Oliveira. **O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo**

**Horizonte.** 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2010.

ROGERS, Carls. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1976.

SANTOS, Cecília Borja. Abordagem Centrada na Pessoa - Relação Terapêutica e Processo de Mudança. **Psilogos.** Portugal, v. 1, n. 2, 2004.

