

A LUDOTERAPIA NO CONTEXTO EDUCATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

PLAY THERAPY IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF SCHOOL PSYCHOLOGY FROM THE PERSPECTIVE OF THE PERSON-CENTERED APPROACH

Sofia Ivo¹

RESUMO:

O presente artigo discute a atuação da psicóloga escolar na educação infantil (creche-escola) sob a perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), articulando a prática institucional com os princípios da Ludoterapia Centrada na Criança (LCC). Frente à cultura de imediatismo e enquadramento comportamental, propõe-se uma transposição do referencial rogeriano do setting clínico para o contexto educativo, estruturada em três frentes de intervenção: a observação participante no brincar livre, o suporte empático aos educadores e o manejo terapêutico de limites. A metodologia de caráter teórico-reflexivo analisa como a oferta das condições facilitadoras — empatia, congruência e consideração positiva incondicional — atua na remoção de barreiras psicossociais, permitindo que a tendência atualizante da criança opere de forma plena. Os resultados apontam para uma mudança qualitativa no clima relacional, o fortalecimento do autoconceito infantil, a diminuição da ansiedade institucional e a ressignificação do olhar docente frente aos comportamentos disruptivos, que passam a ser compreendidos como expressões de necessidades orgânicas. Conclui-se que a inserção da Ludoterapia na creche-escola promove uma ruptura com modelos meramente assistencialistas ou punitivos, consolidando a instituição como um espaço de promoção de saúde mental e corresponsabilidade existencial, onde a criança assume o protagonismo de sua própria história escolar.

PALAVRAS-CHAVE: abordagem centrada na pessoa; educação infantil; ludoterapia; psicologia escolar; tendência atualizante

ABSTRACT:

This article discusses the role of the school psychologist in early childhood education (daycare/school) from the perspective of the Person-Centered Approach (PCA), articulating institutional practice with the principles of Child-Centered Play Therapy (CCPT). In the face of a culture of immediacy and behavioral framing, it proposes a transposition of the Rogerian framework from the clinical setting to the educational context, structured around three intervention fronts: participant observation in free play, empathic support for educators, and the therapeutic management of limits. The theoretical-reflective methodology analyzes how the provision of facilitating conditions — empathy, congruence, and unconditional positive regard — acts to remove psychosocial barriers, allowing the child's actualizing tendency to operate fully. The results point to a qualitative change in the relational climate, the strengthening of the child's self-concept, a

decrease in institutional anxiety, and a re-signification of the teacher's perspective on disruptive behaviors, which are now understood as expressions of organismic needs. It is concluded that the inclusion of Play Therapy in daycare centers promotes a break with purely welfare-oriented or punitive models, consolidating the institution as a space for promoting mental health and existential co-responsibility, where the child takes on the leading role in their own school history.

KEYWORDS: person-centered approach; early childhood education; play therapy; school psychology; updating trend

Introdução:

A creche-escola é, muitas vezes, o primeiro contato da criança com o mundo externo. Nesse cenário, a psicologia atua como facilitadora de relações saudáveis. A escolha da Ludoterapia que tem como base a Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers, oferece um olhar que não busca corrigir comportamentos, mas proporcionar um ambiente de segurança psicológica onde a criança possa se atualizar.

A entrada da criança na creche-escola representa um dos marcos mais significativos da trajetória vital, configurando-se como o primeiro contato estruturado com o mundo externo e social. Nesse cenário de transição, a psicologia escolar assume uma função de facilitadora de relações saudáveis, distanciando-se de modelos normatizados de "correção" para adotar uma postura de acolhimento existencial.

Ao fundamentar essa prática na Ludoterapia Centrada na Criança (LCC), vertente da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) de Carl Rogers, a atuação profissional passa a priorizar a criação de um ambiente de segurança psicológica que permita à criança o exercício à tendência atualizante. (Rogers, 2009)

A base dessa intervenção reside na convicção de que todo organismo possui uma motivação intrínseca para se desenvolver de forma plena e construtiva. (Rogers, 1991) Na rotina escolar, isso implica compreender que comportamentos frequentemente rotulados como "difíceis", como o choro na separação dos pais, as mordidas ou o isolamento, não são defeitos a serem extirpados, mas manifestações de um organismo tentando se adaptar e expressar as próprias necessidades.

A psicóloga, imbuída da atitude ludoterapêutica, não busca moldar a criança para que ela se encaixe em um padrão ideal de aluno, mas sim oferecer as condições necessárias para que encontre caminhos maduros de autorregulação e socialização.

A tendência atualizante, conceito central na obra de Rogers (1991), é o motor que impulsiona a criança em direção à autonomia e à complexidade, mesmo diante das adversidades do ambiente escolar. Na creche-escola, a psicóloga atua como uma guardiã desse processo de autoatualização, compreendendo que a criança não é um ser passivo a ser moldado, mas um organismo ativo que busca constantemente expandir as potencialidades. Quando a profissional oferece um clima de liberdade experiencial, ela permite que essa força intrínseca direcione o desenvolvimento da criança; assim, o foco da intervenção deixa de ser o controle do comportamento e passa a ser a remoção de obstáculos psicossociais. Nesse sentido, ao sentir-se segura e compreendida na totalidade, a criança consegue integrar as experiências e confiar no próprio organismo, transformando o ato de aprender e conviver em um movimento natural de florescimento do eu. (Axline, 1972)

Para que esse crescimento ocorra, a profissional sustenta a prática no tripé das condições facilitadoras: empatia, consideração positiva incondicional e congruência. Através da empatia, a psicóloga atua como um espelho sensível que valida a experiência interna da criança; ao nomear um sentimento de frustração durante uma disputa por um brinquedo, ela ajuda a criança a simbolizar a própria emoção, reduzindo a necessidade da ação impulsiva. A consideração positiva incondicional garante que a criança se sinta valorizada independentemente do comportamento momentâneo, o que reduz as ameaças ao autoconceito e fortalece a segurança para explorar o novo. Por fim, a congruência da psicóloga estabelece uma relação de transparência e autenticidade, servindo como um modelo de integridade humana no ambiente educativo. (Rogers, 2009)

Nesse contexto, o brincar deixa de ter uma finalidade meramente pedagógica para tornar-se a linguagem central de cura e autodescoberta. Ao proporcionar espaços de brincar livre, onde o controle e a direção pertencem à criança, a psicóloga escolar permite que ela processe as próprias tensões e medos em um território seguro. Essa atuação expande-se também para o corpo docente e as famílias, promovendo uma cultura escolar que confia na capacidade de crescimento do indivíduo. Em última análise, a aplicação da ACP na creche-escola transforma a instituição em um solo fértil onde o foco não é apenas o ensino, mas o desenvolvimento de pessoas plenamente funcionais e autênticas.

Desta forma, para Landreth (2012), o brincar transcende o entretenimento para consolidar-se como a linguagem primordial da infância. Para a criança pequena, que ainda não domina a complexidade da linguagem verbal para expressar abstrações emocionais, o brinquedo funciona como o vocabulário e o brincar como o discurso articulado. Assim,

"os brinquedos são as palavras das crianças e o brincar é a sua linguagem" (Landreth, 2012, p. 12).

É por meio do faz-de-conta e da manipulação de objetos que a criança projeta o mundo interno, elabora conflitos, comunica medos e ensaia soluções para os desafios da convivência social. Ao reconhecer o brincar como uma forma legítima de comunicação, a psicóloga escolar deixa de ser uma mera observadora para tornar-se uma ouvinte atenta dessa narrativa simbólica, permitindo que a criança "diga" por meio da ação aquilo que ainda não consegue traduzir em palavras (Landreth, 2012).

As oito atitudes propostas por Virginia Axline oferecem o suporte prático para que a psicóloga operacionalize a Abordagem Centrada na Pessoa no cotidiano da creche. Primeiramente, a profissional deve estabelecer um relacionamento caloroso e amigável, criando o vínculo necessário para a segurança emocional. Em seguida, busca-se a aceitação plena da criança exatamente como ela é, sem pressões para que mude. A terceira atitude foca na permissividade, estabelecendo um sentimento de liberdade para que a criança expresse os sentimentos completamente (Axline, 1972).

Adicionalmente, para Axline (1972), a psicóloga deve estar alerta para reconhecer e refletir os sentimentos expressos, ajudando a criança a ganhar autocompreensão. Mantém-se também um profundo respeito pela capacidade da criança em resolver os próprios problemas, devolvendo a ela a responsabilidade pelas próprias escolhas. A sexta atitude orienta que a profissional não tente dirigir as ações ou a conversa, permitindo que a criança lidere o caminho. Complementarmente, compreende-se que o processo é gradual, respeitando o tempo e o ritmo do desenvolvimento infantil. Por fim, a psicóloga estabelece apenas os limites necessários para ancorar a terapia à realidade e garantir a segurança, sem jamais ferir a autonomia do ser. Assim, "a ludoterapia é a oportunidade que se dá à criança para que ela experimente o crescimento sob as circunstâncias mais favoráveis" (Axline, 1972, p. 116).

O brincar na primeira infância, conforme postulado por Axline (1972), não é meramente uma atividade recreativa, mas a linguagem primordial por meio da qual a criança comunica a realidade subjetiva. Ao transpor essa premissa para o ambiente da creche, a atividade de pintura das mãos, por exemplo, torna-se um exercício de experientiação. A autora enfatiza que a psicóloga deve criar um clima de permissividade onde a criança se sinta livre para expressar os sentimentos de forma plena. Nesse sentido, ao oferecer o contorno da própria mão como suporte, valida-se a identidade da criança,

permitindo que as cores e texturas funcionem como palavras em um estágio onde o vocabulário verbal ainda é incipiente.

Complementando essa visão, Landreth (2012) argumenta que o brincar é o meio pelo qual a criança ganha domínio sobre as experiências internas. Na dinâmica proposta, o contato sensorial com a tinta guache e a exploração tátil não apenas estimulam o desenvolvimento neuropsicomotor, mas servem como uma ferramenta de autorregulação emocional. Para o autor, o foco deve estar sempre na criança, e não no problema ou no produto final. Portanto, o varal de mãos no mural da sala deixa de ser uma simples peça decorativa para tornar-se uma representação coletiva da segurança emocional, onde cada rastro de tinta é um ato de comunicação validado pela presença empática do adulto.

Dessa forma, a articulação entre o brincar e o fazer artístico na creche, sob a ótica desses autores, propicia um ambiente de crescimento onde o erro é inexistente e a expressão é soberana. Ao documentar essas emoções por meio do lúdico, a psicóloga escolar facilita a construção de um "eu" fortalecido, permitindo que a criança processe e integre os próprios afetos. O resultado, exposto no mural, funciona como um espelho da saúde mental do grupo, evidenciando que, na Ludoterapia aplicada à educação, o processo de descoberta é o que verdadeiramente sustenta o desenvolvimento integral do sujeito (Landreth, 2012).

Sob essa perspectiva, em nossa concepção, a transposição dos princípios da Ludoterapia Centrada na Criança para o ambiente da creche-escola exige que a psicóloga realize uma leitura sensível do espaço, compreendendo que a função não é transplantar o consultório para a sala de aula, mas sim disseminar uma postura facilitadora em toda a ecologia escolar. Essa atuação se desdobra em três frentes fundamentais:

A observação participante e o brincar livre constituem o eixo de atuação direta com as crianças. Diferente da observação clínica tradicional, que muitas vezes busca classificar patologias, a psicóloga na creche utiliza a própria presença para validar a existência do aluno. Ao inserir-se nos momentos de brincar livre, ela não interfere na dinâmica, mas oferece uma "presença psicológica" que sustenta as explorações das crianças. Ela atua como um facilitador que garante que o pátio seja um espaço onde o erro é permitido e a criatividade é soberana. Quando a criança percebe que pode brincar sem ser constantemente corrigida ou dirigida por um objetivo pedagógico imediato, ela experimenta a liberdade experiencial necessária para que a tendência atualizante dite o ritmo das descobertas. A psicóloga observa as metáforas do brincar e, quando necessário,

intervém apenas para refletir sentimentos, transformando conflitos em oportunidades de autoconhecimento.

Desta forma, a inserção da psicóloga no território do brincar livre configura-se como um ato político-pedagógico de descentralização do poder do adulto. Ao abrir mão do controle diretivo e da necessidade de monitoramento corretivo, a psicóloga estabelece um campo de permissividade profunda. Esse silêncio operativo e focado não significa ausência ou negligência; trata-se de um suporte invisível que assegura à criança que o mundo interno é digno de nota e respeito. De acordo com Axline (1972), sob esse olhar que testemunha sem julgar, a brincadeira deixa de ser uma mera atividade de recreação ou gasto de energia e assume o caráter de linguagem expressiva primordial. É nesse espaço sem demandas externas de recompensa ou punição que a criança pode projetar as angústias íntimas, ensaiar papéis sociais e manipular a realidade simbólica para processar as tensões próprias do processo de separação familiar e individuação.

Nesse cenário, a intervenção por meio do reflexo de sentimentos atua como um potente organizador psíquico. Quando um conflito emerge na disputa por um objeto, a resposta usual do ambiente tende a ser a repressão do comportamento ou a imposição de uma partilha artificial. A psicóloga orientada pela ACP, contudo, intervém para nomear as forças afetivas em jogo, traduzindo o ato impulsivo, por exemplo, como a agressão física ou o choro, em uma experiência passível de simbolização. Ao escutar e refletir a frustração ou o medo da criança, a psicóloga valida a autenticidade daquela vivência organísmica. Esse processo de espelhamento empático reduz a ameaça ao autoconceito infantil e permite que a própria criança, amparada por essa regulação externa, acione os recursos internos para reconfigurar a ação e buscar saídas criativas e autônomas para as interações sociais (Axline, 1972).

A psicóloga atua no suporte aos professores, facilitando as relações de quem cuida. Frequentemente, os professores de educação infantil enfrentam altos níveis de estresse e a pressão por manter o controle da turma. Aqui, a psicóloga não atua como uma supervisora técnica, mas como uma facilitadora rogeriana para o próprio docente. Ao oferecer escuta empática e consideração positiva incondicional ao professor, ela cria um ambiente onde ele também se sente seguro para expressar as frustrações e limites. O objetivo é que o professor, ao sentir-se compreendido, consiga replicar essa mesma atitude empática com os alunos. Essa frente de atuação visa humanizar o olhar pedagógico, ajudando o docente a enxergar além do comportamento disruptivo e a

compreender a criança como um ser em processo de vir-a-ser, reduzindo posturas autoritárias e fortalecendo o vínculo afetivo.

Esse movimento de retroalimentação empática fundamenta-se na premissa rogeriana de que as condições facilitadoras são transmissíveis através da experiência vivida. Portanto, sob o nosso ponto de vista, quando a psicóloga valida a sobrecarga do professor, ela quebra o ciclo de exigências institucionais que cobram desse profissional uma postura infalível e puramente técnica. Desprovido da necessidade de erguer defesas ou de mascarar as próprias vulnerabilidades, o professor experimenta uma reorganização do autoconceito profissional. Essa segurança psicológica interna permite que ele desista do controle rígido como única ferramenta de manejo de classe. A vulnerabilidade acolhida pela psicóloga transforma-se em tolerância e flexibilidade com as crianças.

Aprofundando essa relação, o suporte psicológico baseado na ACP atua diretamente na desconstrução dos rótulos que engessam o desenvolvimento infantil no cotidiano escolar. Sob a pressão do relógio e das metas pedagógicas, é comum que o professor objetive ou reduza a criança às manifestações sintomáticas, categorizando-a como "agressiva", "hiperativa" ou "apática". Ao oferecer ao professor um espaço de consideração positiva incondicional, a psicóloga o ajuda a suspender os próprios juízos de valor em relação aos alunos.

Essa intervenção propicia uma mudança epistemológica na prática pedagógica: o foco migra da superfície do comportamento disruptivo para a profundidade da necessidade orgânica subjacente. Entende-se, por exemplo, que a criança que morde, grita ou se isola não busca desafiar a autoridade do professor, mas está comunicando, por meio da única linguagem disponível no repertório de que ainda dispõe, um obstáculo na tendência atualizante que precisa ser decodificado e acolhido pelo adulto de referência.

Por fim, o manejo de limites é o ponto de maior articulação prática entre a teoria e a rotina escolar. Na perspectiva da ACP, o limite não é visto como uma punição ou uma forma de cerceamento da liberdade, mas como uma estrutura de segurança que ancora a criança na realidade. A psicóloga orienta que o limite deve ser estabelecido sobre a ação e nunca sobre o sentimento. Enquanto o desejo da criança de bater em um colega por raiva é aceito e validado ("eu entendo que você está com muita raiva"), a ação é contida de forma firme e gentil ("mas o Pedro não é para bater"). Esse manejo permite que a criança aprenda a lidar com as frustrações do mundo social sem sentir que a própria essência está sendo rejeitada. O limite, assim aplicado, torna-se terapêutico, pois ensina a responsabilidade pelas ações ao mesmo tempo em que preserva a integridade do

autoconceito infantil, permitindo que a autonomia se desenvolva dentro de um contorno seguro e respeitoso (Axline, 1972).

Essa diferenciação entre o plano do sentimento e o plano da conduta prática redefine a concepção tradicional de disciplina no espaço escolar. Ao dissociar a aceitação da pessoa da aprovação do ato, a psicóloga rompe com o modelo punitivo que historicamente condiciona o afeto do adulto à obediência cega. Na rotina da creche-escola, as regras deixam de ser impostas como dogmas arbitrários de controle e passam a funcionar como contornos relacionais necessários para a coesão social. Quando o professor, orientado pela psicologia, diz à criança que compreende a frustração, ele valida o dado fenomênico daquela experiência interna. A restrição física ou verbal subsequente, por exemplo ao "não podemos quebrar o brinquedo do colega" não é vivenciada pela criança como uma invalidação do que sente, mas como uma fronteira objetiva da realidade compartilhada. O limite estruturado sob essa ótica oferece a previsibilidade de que a estrutura emocional infantil necessita para se organizar, operando como um anteparo que protege o sujeito dos próprios impulsos desmedidos.

Aprofundando a dimensão terapêutica desse manejo, a imposição humanizada de limites atua diretamente na internalização do senso de responsabilidade existencial. Sob o prisma de Rogers e Axline, a verdadeira autonomia não brota da ausência de restrições, mas da capacidade do organismo de realizar escolhas conscientes dentro das contingências do real. Ao invés de recorrer ao constrangimento público, ao isolamento, como no "cantinho do pensamento" ou à perda de privilégios, práticas que geram ressentimento e rebaixamento da autoestima, o psicólogo escolar promove um espaço de responsabilização. A criança aprende que todas as emoções são legítimas e têm direito de existir, mas que as ações geram impactos diretos no ecossistema ao redor. Essa ancoragem na realidade ensina a criança em desenvolvimento a negociar os próprios desejos com os desejos do outro, transformando a imposição do limite em um processo de aprendizagem ética e de fortalecimento da autorregulação orgânica.

A atuação da psicóloga sob a ótica da ACP enfrenta, primordialmente, o choque entre a temporalidade institucional e a temporalidade humana. O maior desafio reside na cultura da imediatidade que permeia o sistema educacional contemporâneo, onde há uma pressão constante por resultados rápidos, diagnósticos precoces e o "enquadramento" de comportamentos considerados desviantes. Muitas vezes, a escola e as famílias esperam que a psicologia atue como uma ferramenta de ajuste, capaz de silenciar sintomas incômodos, como a agressividade, o choro inconsolável ou o isolamento, para que a

ordem da rotina escolar seja preservada. No entanto, de acordo com Axline (1972), a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) propõe um caminho radicalmente oposto: o respeito ao tempo da criança e a confiança na sabedoria organísmica.

Essa divergência de perspectivas exige que a psicóloga atue como uma mediadora que sustenta a incerteza e a espera. Na ACP, entende-se que o sintoma não é o problema em si, mas uma tentativa desesperada e desajeitada da criança se comunicar ou se proteger em um ambiente que percebe como ameaçador. Quando a instituição escolar consegue, com o suporte da psicologia, abdicar da necessidade de controle e passa a confiar genuinamente na capacidade de crescimento e autorregulação do aluno, ocorre uma transformação qualitativa no ambiente. Ao serem acolhidos com consideração positiva incondicional, os sintomas que antes eram disruptivos tendem a perder a função de defesa e se transmutam em expressões criativas de si. A mordida dá lugar à fala ou ao uso simbólico de objetos; o choro excessivo transforma-se em busca ativa por consolo e autonomia; e o isolamento se dissolve em uma exploração curiosa do espaço e do outro.

As possibilidades que emergem desse modelo são vastas, pois permitem que a creche-escola se torne um lugar de saúde mental preventiva. Ao priorizar o processo em detrimento do produto, a escola deixa de produzir crianças "obedientes" para fomentar o desenvolvimento de sujeitos plenamente funcionais, que confiam nos próprios sentimentos e são capazes de lidar com a realidade de forma flexível. O desafio, portanto, transmuta-se na possibilidade de ressignificar a educação infantil: de um lugar de instrução para um espaço de encontro existencial. Assim, de acordo com nosso entendimento, quando a escola confia no tempo da criança, ela não apenas resolve conflitos comportamentais, mas oferece a base emocional necessária para que o indivíduo floresça com segurança e autenticidade ao longo de toda a vida.

Metodologia:

O presente artigo é recorte bibliográfico, conforme os objetivos estipulados, cabe aqui, um estudo baseado essencialmente na obra dos autores renomados, e a partir disso, apresentar a interação do pensamento dos mesmos, o que se configurara como pesquisa descritiva. O artigo foi dividido em seções além dessa metodologia, introdução, resultados, considerações finais e referências. Espera-se que este estudo proporcione novas reflexões sobre o alcance e a aplicabilidade da Ludoterapia Centrada na Criança no cotidiano da educação infantil, transcendendo as fronteiras do setting clínico tradicional.

Esta discussão visa instrumentalizar a comunidade escolar para a construção de uma rede de apoio integrada. Espera-se, fundamentalmente, que a difusão dessa abordagem contribua para ressignificar e estreitar a tríade relacional composta por famílias, professores e alunos, consolidando a creche-escola como um espaço de corresponsabilidade existencial, onde o desenvolvimento socioemocional e a saúde mental infantis sejam sustentados por diálogos empáticos e pela valorização da singularidade de cada sujeito.

Resultados:

Os resultados obtidos através da articulação da Ludoterapia Centrada na Criança no ambiente escolar manifestam-se, primordialmente, na transformação do clima relacional e no fortalecimento do autoconceito infantil. Observa-se uma mudança qualitativa na dinâmica do brincar, que evolui de ações desorganizadas ou puramente motoras para narrativas simbólicas ricas e fluidas. Esse fenômeno evidencia que, ao encontrar um ambiente de liberdade experiencial, a criança conquista a segurança necessária para expressar o mundo interno, transformando o brinquedo em uma ferramenta eficaz de comunicação e elaboração de conflitos, o que reduz a incidência de comportamentos disruptivos motivados por angústias não verbalizadas.

Além disso, nota-se um avanço significativo na autonomia e na capacidade de autorregulação das crianças. Ao serem respeitadas no próprio tempo e ritmo, passam a demonstrar maior iniciativa na resolução de problemas cotidianos e uma confiança crescente nas escolhas. Esse movimento de autoatualização é acompanhado por uma redução visível nos níveis de ansiedade institucional, especialmente nos momentos de transição e separação dos pais. A consideração positiva incondicional oferecida pela psicóloga e replicada pelo ambiente escolar atua como um regulador emocional, permitindo que a criança se sinta pertencente e valorizada por quem ela é, e não apenas pelo desempenho ou obediência.

Por fim, um resultado estrutural reside na ressignificação do olhar dos professores e das famílias. A atuação da psicóloga promove uma mudança de perspectiva onde o "comportamento problema" passa a ser compreendido como uma necessidade de expressão. Essa sensibilização do corpo docente resulta em uma diminuição de posturas punitivas e no aumento de intervenções empáticas, criando um ciclo virtuoso de saúde mental. Dessa forma, os resultados transcendem o indivíduo e alcançam a coletividade,

estabelecendo a creche-escola como um espaço onde a segurança psicológica sustenta o desenvolvimento integral e a autenticidade de todos os envolvidos.

Considerações Finais:

As considerações finais consolidam a ideia de que a articulação entre a Ludoterapia e a educação infantil promove uma ruptura necessária com modelos meramente assistencialistas ou instrutivos. Ao adotar essa perspectiva, a creche-escola deixa de ser um lugar de cuidado básico ou guarda para se transformar em um autêntico espaço de promoção de saúde mental e desenvolvimento humano integral. A presença da psicóloga, imbuída das atitudes facilitadoras de Rogers e Axline, atua como o catalisador de uma mudança de paradigma: ela desloca o eixo da autoridade e do controle para a confiança e a autonomia.

Essa transformação reflete-se diretamente nas três frentes de atuação desenvolvidas ao longo deste estudo. No âmbito do brincar livre, a presença psicológica e o reflexo de sentimentos descentralizam o poder do adulto, validando o brincar como palavra e o brincar como discurso. No suporte aos professores, a oferta de uma escuta empática e da consideração positiva incondicional desarma as defesas docentes geradas pelo estresse institucional; o professor, ao sentir-se compreendido nas próprias vulnerabilidades, humaniza o olhar pedagógico e passa a replicar essa mesma aceitação com os alunos. Da mesma forma, o manejo terapêutico de limites materializa essa filosofia ao separar o sentimento da conduta prática, oferecendo à criança a estrutura de segurança necessária para que ela se ancore na realidade sem ter a essência rejeitada.

Nesse horizonte, a criança deixa de ser vista como um objeto de intervenção para tornar-se a verdadeira protagonista da própria história escolar. A atuação psicológica sob a ótica da ACP garante que o ambiente educativo seja um solo seguro onde a tendência atualizante pode operar livremente, permitindo que cada pequeno sujeito descubra as próprias capacidades de autorregulação e convivência. Em última análise, essa prática reafirma que a função da psicologia na educação não é o de moldar comportamentos, mas o de sustentar as condições de liberdade e aceitação necessárias para que o ser humano floresça na máxima autenticidade desde os primeiros passos no mundo social.

Deseja-se que este estudo fomenta novas reflexões sobre o alcance e a aplicabilidade da Ludoterapia no cotidiano da creche-escola, transcendendo as fronteiras do setting clínico tradicional. Espera-se, fundamentalmente, que a difusão dessa abordagem contribua para ressignificar e estreitar a tríade relacional composta por

famílias, professores e alunos, consolidando a escola como um espaço de corresponsabilidade existencial. Em última análise, essa prática reafirma que a função da psicologia na educação não é o de moldar comportamentos através de recompensas ou punições, mas o de sustentar as condições de liberdade e aceitação necessárias para que o ser humano floresça na máxima autenticidade desde os primeiros passos no mundo social.

Referências:

AXLINE, Virginia Mae. Ludoterapia: a dinâmica interior da infância. Belo Horizonte: Interlivros, 1972. (Obra original publicada em 1947).

LANDRETH, Garry L. Play Therapy: the art of the relationship. 3. ed. New York: Routledge, 2012.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl R. Terapia centrada no Cliente. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.