

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA



PUC-SP

DANILO SZTUTMAN OLIVEIRA

Acompanhamento Terapêutico na Escola

Um olhar psicanalítico sobre os desafios e singularidades de uma
prática emergente

SÃO PAULO

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

DANILO SZTUTMAN OLIVEIRA

Acompanhamento Terapêutico na Escola

Um olhar psicanalítico sobre os desafios e singularidades de uma
prática emergente

Trabalho de Conclusão de Curso como
exigência parcial para a graduação no
Curso de Psicologia, sob a orientação do
Prof. Dr. Sergio Wajman

SÃO PAULO

2025

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”

Hannah Arendt

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por todas as conversas sobre educação e debates de dilemas no trabalho, que motivaram muitas das reflexões aqui presentes.

Agradeço ao meu pai por sempre incentivar minha leitura desde pequeno, e continuar com a mesma postura com relação aos meus estudos.

Agradeço aos meus avós, por fazerem possível com que eu estudasse na PUC, além de sempre me apoiarem e ajudarem em todas as etapas da minha vida.

Agradeço ao meu Orientador, Sérgio Wajman, por sempre trazer tranquilidade ao processo do TCC e a parecerista Maria Cristina Simões, por alegremente aceitar meu pedido, e também pela ótima supervisora que foi.

Agradeço a todas as escolas que pude trabalhar, assim como as crianças que acompanhei, por todo amadurecimento, aprendizado e laços.

Agradeço ao meu supervisor, Daniel Gonçalves, pelas orientações, questionamentos e trocas, que motivaram também muitos dos debates aqui presentes.

Agradeço a meus amigos e colegas de trabalho, Isabel, Laís e Pedro, com quem tive a honra de dividir faculdade e trabalho, que tornaram muito mais fácil o desafiador trabalho que é o Acompanhamento Terapêutico escolar.

Agradeço a meus amigos da faculdade, que certamente foram os fatores determinantes para tornar a faculdade um período tão proveitoso.

Por fim, agradeço ao NOAM, movimento juvenil que fez com que me apaixonasse pela educação, e certamente me moldou como a pessoa que sou hoje. Mas principalmente, agradeço as amizades que criei lá, com quem dividi — e seguirei dividindo — todas as etapas da vida.

RESUMO

OLIVEIRA, D, S., *Acompanhamento Terapêutico na Escola: Um Olhar Psicanalítico sobre os Desafios e Singularidades de uma Prática Emergente*, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Wajman.

Este trabalho teve como objetivo investigar a prática do Acompanhamento Terapêutico (AT) no contexto escolar, orientado pela ética da psicanálise, analisando seus fundamentos, características, desafios e efeitos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa teórica baseada em revisão de literatura, com análise de livros, artigos científicos e relatos de caso publicados. A seleção dos textos priorizou produções que discutissem o AT na escola, especialmente sob orientação psicanalítica. O método incluiu fichamentos e análises conceituais a partir de três eixos principais: a história e fundamentos do AT; sua articulação com a psicanálise; e a inserção do AT no campo da educação inclusiva. Nos resultados, o trabalho apresentou os principais conceitos que sustentam o AT como clínica do laço social e dispositivo ético de circulação. Em seguida, foi caracterizada a prática dentro da escola, bem como discutidos os atravessamentos que marcam a atuação do at na escola, como a relação com professores, família e instituição, assim como os riscos de sua função ser confundida com um papel disciplinar ou normativo. Por fim, foram analisados dois casos clínicos extraídos da literatura – “Menino Dynamite” e “Caso Gustavo” – que ilustraram os efeitos possíveis da presença do AT na escola e seus impasses. A discussão mostrou que o AT, ao apostar na singularidade do sujeito e na construção de um lugar possível na instituição, pode contribuir significativamente para processos de inclusão.

Palavras-chave: Acompanhamento Terapêutico; Psicanálise; Escola; Educação Inclusiva; Laço Social.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. MÉTODO	9
3. HISTÓRICO DO AT	11
4. FUNDAMENTOS DO AT	15
4.1. O que faz um acompanhante, terapêutico?	15
4.2. Quando o AT encontra a psicanálise	17
5. O AT ENCONTRA A ESCOLA	20
5.1. Educação Inclusiva: Porque a escola quer o at	20
5.2. Importância, características e desafios do acompanhante terapêutico na escola	23
6. AT ESCOLAR EM CENA: DEBATE ATRAVÉS DA LITERATURA	34
6.1. Menino Dinamite	35
6.2. Caso Gustavo	41
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

Desde o primeiro semestre da graduação em Psicologia, tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar trabalhando com educação inclusiva, primeiro como estagiário de psicologia e, posteriormente, como acompanhante terapêutico (at), passando por três escolas diferentes. Essa vivência me levou a observar de perto os atravessamentos que se colocam entre crianças em situação de inclusão, a instituição escola, famílias, agentes escolares e as exigências de adaptação e normatização frequentemente presentes no espaço educativo. A prática cotidiana, marcada por desafios e descobertas, despertou em mim o desejo de compreender com mais profundidade o papel do Acompanhamento Terapêutico (AT) na escola. A motivação inicial para esse trabalho surgiu a partir de pesquisas minhas, procurando saber mais sobre o tema com que estava trabalhando. Ao realizar essas pesquisas, me deparei com uma escassez de literatura sobre o tema, principalmente que compilasse teoria e prática, debatendo sobre a atuação do at dentro da escola e considerando seus percalços e desafios.

Além disso, o Acompanhamento Terapêutico sempre me despertou interesse pela sua característica de clínica expandida. A ideia de que a psicologia deveria sempre ser praticada dentro do consultório me incomodava e, ao longo da graduação, nos momentos em que entrei em contato com práticas que quebrassem essa lógica, mais tradicional da psicologia, meu interesse foi despertado. Portanto, escrever sobre AT, também, vem de uma identificação minha, de uma maneira de praticar a psicologia, acolher e cuidar da saúde mental que me faz mais sentido.

A prática do AT na escola tem se tornado cada vez mais comum nos últimos anos, impulsionada pelas transformações nas políticas públicas de educação inclusiva, pela crescente demanda de crianças que não se ajustam aos moldes escolares tradicionais. Apesar disso, ainda há pouca sistematização teórica e metodológica sobre essa atuação. Em um campo como o da inclusão escolar, que exige constante atualização e reflexão, a produção científica torna-se essencial, não

apenas para consolidar a prática, mas também para questionar seus efeitos e limites.

Esta pesquisa busca justamente contribuir para esse movimento, reunindo, articulando e analisando experiências de AT escolar a partir da ética da psicanálise, e oferecendo uma leitura que possa interessar tanto a profissionais em formação quanto a pesquisadores e educadores que atuam com a diferença no espaço escolar.

Os principais conceitos que atravessam esta investigação são: o Acompanhamento Terapêutico como dispositivo clínico de circulação e escuta; a Educação Inclusiva, compreendida não como adaptação do sujeito à norma, mas como abertura ao diferente; os limites e conflitos institucionais que envolvem a atuação do at; o laço social, como campo de inscrição simbólica; e a noção de lugar de aluno, que entra como um dos principais objetivos da educação inclusiva, e consequentemente, do trabalho do at.

O objetivo geral deste trabalho é caracterizar o trabalho do acompanhante terapêutico dentro da escola, orientado pela abordagem psicanalítica, apontando suas particularidades e os principais desafios enfrentados. Como objetivos específicos, busca-se: (1) definir os fundamentos, objetivos e características de atuação de um AT escolar que atua pautado na psicanálise; (2) analisar os instrumentos e intervenções que o AT pode lançar mão nesse contexto; (3) compreender os obstáculos institucionais que frequentemente se colocam em sua prática; (4) refletir sobre os efeitos subjetivos, clínicos e institucionais que essa presença pode produzir, tanto no sentido de promover inclusão quanto de, paradoxalmente, reforçar exclusões já presentes; (5) analisar os diferentes atravessamentos com os quais o acompanhante terapêutico tem que lidar em sua prática diária; e (6) compreender quais são os principais agentes que influenciam no trabalho do at e como ele deve lidar com as respectivas demandas.

A revisão de literatura deste trabalho percorre três grandes eixos. O primeiro diz respeito ao surgimento e desenvolvimento histórico do Acompanhamento Terapêutico como prática clínica — desde seus primeiros registros nos anos 1960 até sua consolidação como dispositivo de cuidado em saúde mental, com autores

como Mauer e Resnizky (1985), Neto et al. (2011) e Simões e Kirschbaum (2005). O segundo eixo busca fundamentar o AT e articulá-lo à psicanálise, enfatizando a direção ética da escuta, o não saber como operador clínico e o laço social como campo de aposta, com base em autores como Palombini (2006), Jerusalinsky (2024) e Araújo (2005). Por fim, o terceiro eixo enfoca a inserção do AT na escola e seus atravessamentos, mobilizando autores que discutem diretamente essa interface, como Spagnuolo (2017), Albano (2015), Fráguas e Berlinck (2001), Bastos (2012), Pegorelli (2006) e outros.

O trabalho, portanto, está organizado em quatro capítulos teóricos, após introdução e método. O Capítulo 3 oferece um panorama histórico do Acompanhamento Terapêutico, desde sua origem até sua consolidação como prática clínica em diferentes contextos. No Capítulo 4, são discutidos os fundamentos do AT e depois as particularidades dessa prática quando orientada pela psicanálise, com foco na ética da escuta, na aposta no sujeito e no lugar do AT como operador de laço. O Capítulo 5 se dedica à reflexão sobre a Educação Inclusiva, destacando a entrada da diferença na escola e a forma como o AT pode contribuir para sustentar essa presença, além de articular os eixos anteriores e analisar o encontro do AT com a escola, problematizando sua atuação, seus desafios e sua função nesse espaço, com base tanto na literatura quanto em reflexões clínicas derivadas de minha vivência profissional. Por fim, o Capítulo 6 apresenta a análise de dois casos clínicos extraídos da literatura — o caso “Menino Dinamite” (Araújo e Lagnado, 2024) e o caso “Gustavo” (Albano, 2015) —, com o objetivo de ilustrar as possibilidades e impasses da atuação do AT no campo escolar.

A proposta do presente trabalho, portanto, é a de construir uma reflexão teórica e clínica sobre o AT escolar orientado pela psicanálise, compreendendo-o como uma prática que, ao invés de buscar normalizar, aposta no sujeito e em sua possibilidade de laço, mesmo — e sobretudo — nos espaços onde o sofrimento insiste em aparecer.

2. MÉTODO

A presente pesquisa é de natureza teórica e teve como objetivo refletir sobre a atuação do acompanhante terapêutico no espaço escolar, a partir da revisão literária de artigos, teses e livros. Foram selecionados textos que abordam a experiência do Acompanhamento Terapêutico na escola sob a perspectiva da psicanálise, com o intuito de explorar os efeitos dessa prática no campo da educação inclusiva.

O levantamento bibliográfico partiu da busca por textos que relatassem intervenções de ats na escola ou discutissem essa posição, e que oferecessem elementos relevantes à discussão teórica proposta ao longo do trabalho. A escolha do material considerou, principalmente, publicações feitas a partir dos anos 2000, período em que se observa uma ampliação significativa na produção teórica e clínica sobre o tema. Além disso, priorizaram-se relatos de caso publicados nos últimos dez anos, como forma de manter o recorte em experiências mais atuais.

Os textos foram localizados por meio de bases de dados acadêmicas e obras disponíveis em livros especializados na temática. Foram realizados fichamentos dos materiais encontrados e, a partir deles, selecionaram-se os casos que mais dialogavam com os eixos centrais da pesquisa.

A análise dos casos foi conduzida com base nas discussões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores, especialmente nos capítulos 4 e 5, que tratam da fundamentação do AT, articulação entre AT e psicanálise e do encontro do AT com a escola e seus desafios. Esses capítulos compõem uma revisão crítica da literatura relevante, servindo como sustentação teórica para as análises propostas. Ao longo desse percurso, reflexões produzidas a partir da vivência do autor como estagiário de psicologia e, posteriormente, como acompanhante terapêutico em escolas, serviram como pano de fundo para a produção do trabalho. No entanto, é importante frisar que essas experiências não constituíram material empírico da pesquisa, tampouco foram utilizadas como fonte de dados, mas apenas como apoio à elaboração conceitual.

O capítulo 6, por fim, apresenta a análise de dois casos clínicos extraídos dos textos selecionados. Ambos os casos foram lidos à luz da teoria psicanalítica e das questões discutidas nos capítulos anteriores, com foco nos modos de intervenção do AT, nos efeitos possíveis de sua presença no cotidiano escolar e nos impasses e desafios enfrentados pelos profissionais. Essa análise teve como finalidade

evidenciar a complexidade da atuação do AT na escola, bem como ressaltar a importância de sustentar práticas clínicas que acolham o sujeito para além dos imperativos normativos da adaptação.

3. HISTÓRICO DO AT

O Acompanhamento Terapêutico emerge na década de 1950, a partir da reforma psiquiátrica. Com as novas propostas de tratamento da loucura, visando o desencarceramento do louco e de sua integração na sociedade, o Acompanhamento Terapêutico passou a ser uma forma de tratamento, tendo como principal foco de trabalho o atendimento de pacientes psiquiátricos (Alberti et al., 2017) Como um dispositivo criado no contexto da reforma psiquiátrica, o AT nasceu com o objetivo de humanizar e desencarcerar o paciente psiquiátrico, oferecendo assim uma alternativa à internação. O AT como se conhece hoje, entretanto, foi sendo criado a partir de diferentes figuras. Num primeiro momento, na Europa, havia “o enfermeiro ou voluntário em Trieste, na Itália e o monitor da clínica de La Borde, na França” (Spagnuolo, 2017, p. 19).

Foi somente na década seguinte, em 1960, que surgem as primeiras evidências da prática sendo executada na América Latina, como aponta Araújo (2005), com alguns dos primeiros registros iniciados numa comunidade terapêutica na Argentina, a CETAMP, dirigida pelo psiquiatra Eduardo Kalina, sob o nome de amigo qualificado.

Ainda na década de 1960, com a forte imigração argentina durante a ditadura militar naquele país, chegaram ao Brasil as figuras embrionárias do Acompanhamento Terapêutico no país. O atendente psiquiátrico foi incorporado na Clínica Pinel, em Porto Alegre, sendo este o primeiro registro da prática no Brasil. À época, construíam-se equipes de atendentes psiquiátricos que tomavam turnos em um acompanhamento que perdurava 24 horas por dia, dentro das clínicas, enquanto o paciente estivesse em crise. Quando a crise era superada, o acompanhamento era gradativamente diminuído, até que fosse interrompido (Neto et al. 2011). Pouco depois, no final da mesma década, foi a vez do auxiliar psiquiátrico, na Clínica Villa Pinheiros, no Rio de Janeiro, com um funcionamento muito similar ao descrito acima, como apontam Simões e Kirschbaum (2005).

À época, as equipes clínicas optavam por pessoas leigas para a realização desses trabalhos, não necessariamente sendo profissionais da psicologia ou medicina, os eleitos para isso. Com o passar do tempo e com a profissão se

desenvolvendo, começaram a se criar outras formas de estruturação, e os acompanhantes passaram a trabalhar também com períodos menores, não mais acompanhando os pacientes durante o dia todo, mas, realizando também, atividades do lado de fora das clínicas e comunidades terapêuticas (Neto et al. 2011). Assim, o AT passou a não ser mais visto apenas como uma substituição à internação “mas também como um trabalho que tem a especificidade de ser feito, como dissemos acima, em movimento, no espaço público e domiciliar, balizado por uma escuta clínica” (Neto et al. 2011, p 32).

Ainda de acordo com Neto et al. (2011), foi através das experimentações com as saídas dos pacientes psiquiátricos das clínicas que o AT começou a se constituir da forma como é praticado atualmente, sendo também oferecido para pacientes que não estavam internados. Assim, os ats “deixaram de ser leigos e começaram a ser estudantes de psicologia, que posteriormente foram substituídos por profissionais da psicologia, assim trazendo um estatuto teórico mais definido.” (Neto et al., 2011, p. 36)

Foi em meio a essas mudanças, no começo da década de 1980, que surgiu outra importante figura para o desenvolvimento do acompanhamento terapêutico no Brasil, o Amigo Qualificado, no hospital-dia A Casa, em São Paulo. Nesse período, a função do Amigo Qualificado era justamente estar com os pacientes em momentos que eles não estavam no hospital-dia, os acompanhando tanto em tarefas rotineiras, como em saídas para lugares específicos (Simões e Kirschbaum, 2005). Esse foi o primeiro lugar em que o Acompanhamento Terapêutico foi utilizado como uma forma de tratamento regular (Araújo 2005) mesmo que ainda com um nome diferente.

A mudança do nome Amigo Qualificado, que havia sido importado da Argentina, se deu em um movimento conjunto com o país vizinho a partir do momento em que o termo começou a ser considerado problemático, como explicam as autoras argentinas Mauer e Resnizky (1985):

A mudança de denominação não foi um fato trivial. Implicou uma mudança quanto à delimitação e ao alcance do papel. Fundamentalmente, a nova atribuição surgiu a partir da experiência clínica das pessoas que começaram a trabalhar nessa função (p.39).

Ainda sobre a mudança da nomenclatura, Araújo (2005) aponta que o termo “Amigo Qualificado” teria sido escolhido primeiramente como uma forma de evitar

um caráter de especialista naquele que está atendendo, ou acompanhando. Porém, a noção de que uma relação similar à amizade seria construída entre atendente e atendido motivou a mudança na denominação, juntamente com o fato do termo ignorar a função clínica ou terapêutica da prática. Além disso, um distanciamento da psiquiatria e a aproximação com a psicanálise, em um contexto de busca por maior fundamentação teórica por parte dos psicanalistas, foram aspectos que influenciaram fortemente a mudança na denominação.

A partir disso, como descrito por Spagnuolo (2017), o Acompanhamento Terapêutico acabou se moldando em torno da reforma psiquiátrica, muito mais do que como uma abordagem ou teoria específica. Assim, o AT, originado como uma prática que tinha como objetivo a desinstitucionalização dos pacientes, acabou por desinstitucionalizar a própria clínica, ainda tendo no horizonte esse mesmo objetivo. Foi atuando em ambientes públicos, casas ou instituições que o acompanhante conseguiu trazer o louco para o convívio com todos, fazendo assim parte da sociedade (Palombini, 2006). Com isso, o AT busca “ofertar meios de reposicionar o paciente no espaço da cidade a partir dos imprevistos, das surpresas e dos acontecimentos que o espaço social oferece” (Spagnuolo, 2017, p.23).

O AT busca ajudar o louco a “criar possibilidades de encadear seu mundo ao mundo, para que consiga construir e manter (novos) modos de relação com sua família, amigos e com o território que habita” (Albano *apud* Spagnuolo, 2017, p.23). Sobre o objetivo do AT, também vemos no trabalho de Alberti:

O AT é um dispositivo clínico bastante presente no processo de reabilitação psicossocial, tendo como um dos seus objetivos o resgate dos vínculos sociais, cidadania e circulação dos portadores de sofrimento mental nos diferentes espaços físicos e sociais. Para Palombini (2006), acompanhar o usuário é uma forma de implementação da reforma psiquiátrica, uma vez que faz acontecer a desinstitucionalização da loucura, contribuindo para o exercício da autonomia do usuário, de forma que possa assumir, aos poucos, funções na comunidade (Alberti et al., 2017).

Fujihira (2006) corrobora Alberti ao argumentar que o acompanhante, ao se posicionar de forma ética ao lidar com a pessoa com deficiência torna-se um facilitador de experiência para todos os lados (pessoa e instituição). O AT com isso teria um “posicionamento que areja um ambiente poluído de padrões e conceitos” (Fujihira, 2006, p. 104).

4. FUNDAMENTOS DO AT

4.1. O que faz de um acompanhante, terapêutico?

Como descrito no capítulo anterior, o Acompanhamento Terapêutico surge historicamente como um dispositivo no campo da saúde mental, não estando, em sua fase inicial, necessariamente vinculado à psicologia. Com o passar dos anos e o desenvolvimento da prática, o acompanhamento passou a ser exercido por psicólogos, sendo posteriormente mais associado à abordagem psicanalítica. Ainda assim, é importante destacar que o AT, por si só, não possui uma vinculação específica com a psicanálise ou com qualquer outra abordagem da psicologia, podendo ser orientado e fundamentado por distintas correntes teóricas. Por se tratar de uma construção fundamentada na prática, sobretudo por meio da investigação, o AT não conta com uma teorização universal, tampouco com regras ou normas estabelecidas, e nem mesmo constitui uma profissão regulamentada. Ainda assim, este capítulo tem como objetivo apresentar o que foi possível ser identificado na literatura acerca das especificidades do AT no que se refere ao método e aos objetivos da prática do acompanhante terapêutico.

Simões e Kirschbaum (2005), em uma pesquisa que utilizou a revisão bibliográfica para analisar produções sobre acompanhamento terapêutico entre 1960 e 2003, apontam que três características aparecem como “constituintes do acompanhamento terapêutico: setting ampliado, o diálogo com a família e o trabalho em equipe” (p.397). O trabalho em equipe de forma interdisciplinar, acaba tornando-se essencial ao AT, principalmente considerando que são raras as exceções em que o acompanhante trabalha um caso em que não haja um psicólogo, psiquiatra, ou outros profissionais que componham a rede de cuidado do paciente. Sendo assim, é imprescindível que rumos e objetivos do tratamento sejam coordenados em conjunto. O diálogo com a família, também, se apresenta essencial, tendo em vista que o acompanhamento muitas vezes acontece também dentro de casa, as intervenções junto à família muitas vezes se apresentam necessárias, tornando-se algo rotineiro no trabalho do at.

Já a primeira das características supracitadas, o setting ampliado, é considerada a mais essencial e intrínseca ao acompanhamento terapêutico, sendo inclusive indispensável de ser acordada no momento em que se constitui o contrato

de trabalho (Simões e Kirschbaum, 2005). Sobre a importância dessa característica, Sereno (2006) afirma que o espaço físico é a maior força do acompanhante terapêutico. A partir de nossa intervenção dentro dos locais em que ocorre a vida do paciente, cria-se uma potência de tratamento particular e própria do AT.

Jerusalinsky (2024) aponta que o setting do trabalho passa a ser os distintos lugares conhecidos pelo paciente, que são parte de seu dia a dia. Sua casa, o transporte público que ele precisa pegar diariamente e instituições que ele frequenta, tornam-se o palco para o tratamento. A partir disso, o at pode passar a frequentar lugares até desconhecidos, expandindo as fronteiras de circulação do paciente, que muitas vezes fecha-se em circuitos já conhecidos (Jerusalinsky, 2024). Através dessa expansão o paciente, alguém que poderia ter dificuldade de se relacionar e conhecer o mundo independentemente, passa a descobrir e construir novas possibilidades de estar no mundo (Simões e Kirschbaum, 2005).

Entretanto, o trabalho do acompanhante terapêutico não se restringe à circulação pela cidade, que, se assim fosse, poderia ser facilmente substituído por um familiar, amigo ou mesmo um guia turístico. Apesar de fator importante no trabalho do at, o deslocamento pela cidade por si só, não necessariamente tem um efeito terapêutico. Neto et al. (2011) sustentam essa ideia, apontando que os deslocamentos só serão dotados de valor clínico quando o paciente possa, com esse deslocamento, realizar alguma elaboração sobre o momento que está passando, assim como sobre suas projeções de futuro.

Assim, o deslocamento e atividades realizadas em conjunto com o at devem ser acompanhadas de uma elaboração realizada pelo acompanhado. Neto et al. (2011) ainda apontam que “é no manejo de sua escuta e do vínculo que se desdobra através de suas andanças com o sujeito que está o potencial de uma ação clínica no AT.” (Neto et al., 2011, p. 37). Portanto, a escuta e manejo tornam-se as armas do at para que o paciente possa realizar a elaboração acima descrita, conseguindo assim construir novas formas de se relacionar com o mundo. Sobre o efeito terapêutico do Acompanhamento Terapêutico, Jerusalinsky (2024), coloca que o acompanhante trabalha para dar sustentação às intervenções realizadas no trabalho clínico, dentro do dia a dia do paciente. Com isso, segundo a autora, os efeitos terapêuticos se dão quando há uma articulação com a “direção da cura” (p.65) do paciente.

Em meio a isso, o at ainda tem uma particularidade específica que o distingue ainda mais de um terapeuta comum, que tange a relação com o paciente, que é “ser

terapêutico sendo o mais ele mesmo possível” (Neto et al., 2011, p.36). Os autores ainda continuam, colocando que o Acompanhamento Terapêutico seria a prática da psicologia na qual o profissional mais teria de se fazer presente, tanto corporalmente, quanto do ponto de vista de sua personalidade.

O at, portanto, utiliza sua própria personalidade, apostando que o próprio ato de se relacionar com o at pode ajudar o paciente a se relacionar com o mundo. Essa relação, porém, é marcada por mais uma característica: a do não saber. Dentro do trabalho do at, é essencial o espaço para a falta de saber por parte do profissional, abrindo-se assim para construir uma relação e um trabalho a partir de cada encontro. Jerusalinsky (2024), aponta que a prática “Implica também se colocar no lugar de estrangeiro e apostar absolutamente no saber particular do sujeito para que ele possa construir um percurso próprio, uma pesquisa” (p.93). Assim, escutando o que o sujeito diz sobre si mesmo e abrindo espaço para isso, é construído um tratamento que faça sentido para ele.

4.2. Quando o AT encontra a psicanálise

O Acompanhamento Terapêutico (AT), como já mencionado, não se vincula a uma única corrente teórica, podendo ser sustentado por diferentes abordagens da psicologia. No entanto, esta pesquisa adota a psicanálise como referencial teórico principal, centrando-se na prática de um acompanhante terapêutico que atua sob essa orientação. Diante disso, torna-se necessário delimitar quais são as especificidades do encontro entre o AT e a psicanálise, evidenciando como essa perspectiva teórica fundamenta e orienta a atuação clínica no contexto investigado.

Em um primeiro momento, o at, orientado pela psicanálise, trabalha sem uma técnica específica, mas em uma clínica que se movimenta, visando a produção de laços por parte do acompanhado (Palombini, 2006). Nessa tarefa, a principal ferramenta do AT é a mesma que toda forma de psicanálise: a escuta. Guarido e Metzger (2024), compartilham essa visão, ao apontar que o at tem como sua principal missão escutar o sujeito que acompanha. As autoras apontam que, se pautando na ética da psicanálise, o AT deve manejar a transferência tendo “sujeito do inconsciente” (p.156) como norte ético.

Assim, utilizando a transferência como seu principal alicerce e estando presente dentro das cenas, o at pode “manejar a situação de modo que respostas outras possam desviar o sujeito da trombada com o Outro” (Katz *apud* Spagnuolo, 2017, p.27) assim fazendo esse encontro com o outro cada vez mais suportável. É manejando a transferência ao invés da interpretação, que o at vai realizar seu trabalho, utilizando a transferência para que seja possível a tarefa do acompanhamento em questão, colocando seus desejos de lado (Fráguas e Berlinck, 2001). Assim, sobre o at na psicanálise “Pode-se dizer, então: o acompanhamento terapêutico é uma psicanálise complicada. Complicada porque, neste trabalho, o lugar do analista está sempre em questão e precisa ser constantemente reinventado.” (Fráguas e Berlinck, 2001, p.8).

Tendo isso em mente, sobre o papel do AT na psicanálise, Jerusalinsky diz (2024):

O A.T. consiste em uma intervenção em ato na mediação entre as demandas sociais - que fracassaram em seu endereçamento ao paciente - e a possibilidade de que o paciente possa produzir uma realização desde a qual se engaje desejosamente no laço social, não ficando simplesmente submetido a um imperativo de adaptação (p.37).

O paciente passa, portanto, a circular também pela Cultura, ao invés de apenas se movimentar fisicamente por espaços, e com o suporte do at desafiando uma exceção que “ao tolerar tudo, a condenaria à exclusão.” (Jerusalinsky, 2024, p.64). Essa circulação é construída aos poucos em conjunto com o paciente, deixando seus desejos por novas experiências emergirem, sua singularidade, que se apresenta através de um mapeamento do desejo concomitante ao trabalho do at. Sendo assim, levando o paciente para o convívio social, o acompanhante, ao invés de tentar adaptá-lo à norma, trabalha para criar um lugar possível para ele dentro do laço, trabalhando sua singularidade (Palombini, 2006).

Nesse trecho, também aparece um importante conceito, que será muito utilizado no presente trabalho: o de laço social. Embora o termo não tenha sido formulado diretamente por Freud, sua teoria fornece fundamentos essenciais para compreendê-lo. A partir da psicanálise freudiana, o laço social pode ser entendido como o conjunto de vínculos que se estabelecem entre os sujeitos a partir de processos inconscientes de identificação, movidos por investimentos libidinais e

mediados pela cultura, pela linguagem e pelas figuras de autoridade. Em *Psicologia das massas e análise do eu* (1996), Freud demonstra que a coesão de um grupo se sustenta pela identificação comum com um ideal do eu, que organiza o pertencimento e a inserção do sujeito no coletivo. Como afirma o autor: “A essência da ligação libidinal de uma massa consiste em que seus membros tenham colocado uma e a mesma pessoa no lugar de seu ideal do ego, e, por esse meio, se identificado uns com os outros em seu ego.” (Freud, 1996, p. 104). Assim, o laço social diz respeito à forma como cada sujeito participa da cultura e do convívio com os outros, não apenas pela via da adaptação a normas externas, mas a partir de sua posição desejante, sempre singular e em relação com o Outro.

5. O AT ENCONTRA A ESCOLA

Após a contextualização da criação do Acompanhamento Terapêutico, seus objetivos e fundamentos, bem como as especificidades da prática quando orientada pela teoria psicanalítica, este capítulo se dedicará a abordar o encontro do dispositivo clínico com o ambiente escolar. Para isso, será apresentado um breve panorama da educação inclusiva, com o intuito de compreender de que maneira o AT passou a adentrar esse espaço, quais são as justificativas e potencialidades dessa atuação, além de refletir sobre suas características singulares e os desafios que emergem nesse contexto.

5.1. Educação Inclusiva: Porque a escola quer o at

O conceito de inclusão escolar começa a ser debatido em nível global durante a década de 1990, tendo como importantes marcos a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, elaborada na Conferência Mundial da Educação de 1990, na Tailândia, e a “Declaração de Salamanca”, escrita em 1994. Foi a partir desses documentos, revisitados em encontros globais no começo dos anos 2000, que a então política de integração escolar passou por uma mudança terminológica, sendo nomeada então como inclusão escolar (Spagnuolo, 2017). Tal mudança teria como objetivo mostrar a intenção de uma reforma complexa na estrutura escolar, em contraste com o termo integração que seria um termo voltado a “medidas administrativas e técnicas implantadas na escola” (Spagnuolo, 2017).

Mantoan *apud* Spagnuolo (2017) esclarece que, no paradigma da integração, o aluno com deficiência mental ou dificuldades de aprendizagem frequenta a escola regular, porém recebe um currículo adaptado às suas necessidades específicas. Já na inclusão, a autora sustenta que a melhoria da qualidade do ensino regular, aliada a princípios educacionais válidos para todos, leva naturalmente à presença efetiva desses estudantes na mesma sala que seus pares. Trata-se, portanto, de uma inserção mais profunda e sistemática, em que a escola assume a responsabilidade de reorganizar seus processos para atender a todos os alunos, e não apenas de acomodar individualmente aqueles com deficiência.

Assim, as crianças com deficiência ou em grave sofrimento psíquico passaram a ser integradas na escola, como parte de um plano educativo no qual a escola deve ser colocada em constantes questionamentos, se adaptando a essas crianças, e se reinventando de forma a incluir seus alunos. Essa transição retira a normalização do centro, fazendo com que não seja tarefa da criança se adaptar à estrutura escolar, mas sim tarefa da escola se modificar para poder educá-la (Crochík *apud* Spagnuolo, 2017).

Na década de 2000, no Brasil, houve importantes marcos para o crescimento da educação inclusiva. Em 2003, foi iniciado o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), que visava disseminar a educação inclusiva em municípios brasileiros através da formação de docentes e implantação de recursos. Em 2004, foi publicado o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino* pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão Brasília, que visava relatar os conceitos mais atuais sobre a inclusão (Spagnuolo, 2017).

Observa-se que, apesar dos avanços, muitas crianças ainda não frequentam a rede regular de ensino, sendo recorrente a justificativa por parte das instituições de que não estariam preparadas para acolhê-las adequadamente (Spagnuolo, 2017). Com isso, em 2007 foi lançado o “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), também pelo MEC, que manteve uma posição de superação entre a oposição das chamadas educação regular e especial. No PDE também reconhecia-se que a educação brasileira ainda não havia se estruturado quando se observa a inclusão, portanto não atendendo ao princípio constitucional de igualdade de condições na escola (Brasil *apud* Spagnuolo, 2017). Assim, por mais que o direito à escola seja garantido para a maior parte dos brasileiros, existe ainda o desafio de que ele seja realizado na rede regular, para todos (Spagnuolo, 2017).

Em 2012, foi lançada a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, instituída pela Lei nº 12.764/2012, sancionada pela presidente Dilma Rousseff é considerada uma virada de chave, por entender o Transtorno do Espectro Autista como uma deficiência, conferindo assim direitos antes não considerados para pessoas com autismo (Vidigal et al., 2019). Dentre esses direitos, está o de receber um acompanhamento especializado, em caso de

necessidade comprovada. O documento, porém, não especifica que tipo de acompanhamento ou quem o realizaria (Spagnuolo, 2017). Pouco tempo depois, em 2015, foi lançada a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” Lei nº 13.146/2015, sancionada, também, por Dilma Rousseff que ampliou o direito a haver um acompanhamento específico para todas as pessoas com deficiência em qualquer instituição e em qualquer nível de educação (Vidigal et al., 2019).

Nesse cenário, começam a surgir variadas figuras responsáveis por realizar inclusão dentro das escolas: estagiários de pedagogia e psicologia, Auxiliar de Vida Escolar, auxiliares de práticas inclusivas e coordenadores específicos para a área de inclusão. No meio dessas figuras, surgiu também o acompanhante terapêutico, que passou a ser um dos agentes escolhidos pelas escolas para a realização do processo de inclusão. Principalmente na rede particular de ensino, a figura do passou a ser cada vez mais utilizada, crescendo exponencialmente nos últimos anos (Spagnuolo, 2017).

No contexto escolar, o acompanhado, ou seja, o paciente com o qual o at trabalha, passou a ter um perfil ampliado. Diferentemente da época em que se iniciou o Acompanhamento Terapêutico, quando os acompanhados eram unicamente pacientes psiquiátricos, na escola, as possibilidades se expandiram para crianças com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista, psicóticos ou até mesmo crianças que não têm nenhum diagnóstico, mas família e escola julgam necessário o acompanhamento. Sobre isso, Vidigal et al. (2017) acrescentam que, ao realizar um trabalho de entrevistas com diferentes agentes escolares, foi relatado que o acesso a dispositivos de inclusão escolar foi disponibilizado ao serem enfrentados diferentes desafios no processo educativo, e na relação entre escola e criança.

Considerando essa mudança no atendimento terapêutico às crianças em contexto escolar, tornou-se importante investigar quais são as motivações de uma escola recorrer ao acompanhante terapêutico, no lugar de destinar profissionais da escola e da educação para realizar essa inclusão. Nesta pesquisa, será considerado o acompanhante terapêutico o profissional que tem como a função realizar o acompanhamento de uma criança no ambiente escolar, colocando-se em constante contato com escola e família, assim como outros dispositivos da rede de cuidado da

criança ou adolescente. Sobre a demanda pelo at, Spagnuolo (2017), ao realizar uma revisão bibliográfica do tema, encontra-se em convergência com a demanda por um at em um contexto de dificuldades, com a aprendizagem da criança, fazendo com que seja “comum que a escola elabore um pedido que concerne à aprendizagem” (p.31).

Dessa forma, torna-se evidente que a presença do Acompanhamento Terapêutico nas escolas, assim como sua prática tradicional, é fortemente influenciada pelos princípios da Reforma Psiquiátrica. O AT escolar emerge como um dispositivo que auxilia no processo de inclusão, articulando-se com as demandas de movimentos sociais que lutam pelo sucesso da inclusão escolar. Seu surgimento está, portanto, diretamente ligado às transformações sociais e políticas que buscam garantir o direito à educação para todos, especialmente para aqueles que historicamente foram excluídos do espaço escolar.(Fráguas *apud* Nascimento, 2016).

5.2. Importância, características e desafios do acompanhante terapêutico na escola

Educar uma criança tem um grande potencial terapêutico. A escola é o lugar social da criança, portanto, ao inseri-la na instituição, também a inserimos no mundo, pois com sua ida à escola, acaba-se declarando que esse sujeito tem um lugar no mundo (Kupfer et al., 2017). Porém, como descrito no capítulo anterior, não basta que a criança apenas vá à escola, mas sim que esteja incluída nela. É dessa crença que nasce a importância do acompanhante terapêutico como dispositivo fundamental e válido no processo educativo em crianças em situação de inclusão, principalmente nos casos em que a escola não consegue realizar esse processo sem o suporte de um agente específico.

Ponte e Jerusalinsky (2024) afirmam que a escola é o principal espaço social da criança. É, portanto, nesse ambiente que emergem os sofrimentos, sobretudo dos alunos que têm dificuldade em “fazer laço e se apropriar daquele espaço [escola]” (Ponte e Jerusalinsky, 2024, p.274). Ali se manifestam tanto angústias ligadas às exigências e dinâmicas da sala de aula quanto questões que se originam

fora dela. Esse contexto amplia o potencial terapêutico da escola, pois traz à superfície aspectos que um setting clínico tradicional dificilmente alcançaria, dada a limitação de elaboração de muitas crianças. Nesse cenário, o at - dotado de escuta clínica e capacidade de intervenção - torna-se peça essencial para a inclusão de alunos que ainda lutam para conquistar seu o papel de aluno.

Pegorelli (2006) aponta que o AT é uma estratégia válida para crianças que apresentam dificuldades em lidar com as múltiplas exigências escolares, sejam elas relacionadas ao aprendizado ou às interações interpessoais. Há também aquelas que não conseguem responder às normas e regras institucionais, e que igualmente podem se beneficiar do acompanhamento terapêutico. Em qualquer desses casos, é comum que a intensidade dessas solicitações provoque uma desorganização subjetiva, tornando inviável a experiência escolar. Fráguas e Berlinck (2001) complementam essa análise ao afirmarem que, quando as expectativas impostas pelo ambiente escolar tornam-se excessivas e invasivas para a criança, a presença de um at pode ser fundamental, atuando de modo a flexibilizar as regras e calibrar as exigências de acordo com o que é possível e suportável para o sujeito. Tendo isso em vista, o acompanhante terapêutico deve agir para “não permitir que o discurso pedagógico, dotado de inevitável mestria, seja excessivo e totalitário para a criança” (Spagnuolo, 2017, p. 294). Esse debate, nos leva a refletir sobre em quais situações o acompanhamento terapêutico se torna necessário:

Consideramos então que não se trata de situar o trabalho do A.T. como uma normativa institucional, mas como um recurso terapêutico a ser pensado e repensado, considerando caso a caso e momento a momento, já que uma criança, quando as coisas correm bem, muda, e é para isso que intervimos: para cada vez sermos menos necessários na medida em que o laço da criança com os outros se produz (Ponte e Jerusalinsky, 2024, p.274).

O trecho acima coloca a importância do acompanhamento terapêutico não ser uma "norma institucional", ou seja, não ser a única solução da escola para qualquer caso em que haja dificuldades com o processo educacional de um aluno. Caso isso aconteça, fica claro que a escola está se desresponsabilizando pelo aprendizado do aluno, portanto indo contra os pilares da educação inclusiva descritos na seção anterior. Além disso, Ponte e Jerusalinsky também ilustram o que é um norte fundamental do trabalho do at na escola: que seu trabalho não seja mais necessário.

Tal objetivo pode ser mais distante e demorado com algumas crianças, ou até mesmo não ser atingido em alguns casos. Independentemente disso, é imprescindível que o acompanhante terapêutico esteja sempre trabalhando para que a criança possa encontrar seu lugar de aluno, conquistando autonomia e independência na escola.

Fráguas e Berlinck (2001) seguem na mesma direção, dizendo que o at deve ser um "agente facilitador do processo inclusivo" (p.8), trabalhando para criar condições para que a criança possa estar na escola, seja esse processo através de intervenções junto à criança ou junto à instituição. Por trás desse posicionamento, evidencia-se também a visão das autoras sobre quais situações o at na escola é necessário, que seria justamente quando não existem condições para que a criança frequente a escola e seja beneficiada pelo processo educativo. Sendo assim, a presença do at deve se dar enquanto a escola não tiver condições de lidar com essa criança sozinha (Assali *apud* Nascimento, 2016). Tal visão é compartilhada por Spanguolo (2017b) que indica que o at deve trabalhar formando uma parceria com profissionais da escola, de modo a construir um lugar que seja suportável e que a criança possa ocupar.

Vasconcelos (2019), em um artigo que discute o funcionamento do Acompanhamento Terapêutico na escola, utiliza o exemplo de Victor, um paciente fictício criado para ilustrar suas argumentações. Ao descrever esse caso, o autor enfatiza a importância de, inicialmente, estabelecer uma relação de "acolhimento e intimidade" (p. 92) para criar um vínculo que permita à criança encontrar seu lugar como aluno. A partir do fortalecimento dessa relação com o at, o aluno passa a ser capaz de se engajar em outras interações com os agentes escolares, como colegas, professores, coordenadores e funcionários (Vasconcelos, 2019). Esse primeiro passo consiste em uma entrada no mundo do acompanhado, buscando entender e se adaptar ao seu modo de ser e suas particularidades, a fim de construir uma verdadeira intimidade. É por meio dessa intimidade que se torna possível "produzir desvios, linhas de fuga, convocar a transformação, favorecer a abertura da esfera, ampliando-a para esferas mais amplas" (p. 92), como a expansão das relações mencionadas anteriormente.

A primeira etapa, de construção do vínculo, é essencial para qualquer trabalho realizado com uma criança. Sem a confiança por parte do acompanhado de que o profissional está ali para ajudá-lo, o que não é necessariamente algo claro

para a criança, o at pode ser colocado em um lugar de agente escolar repressor, como muitas vezes são enxergados professores e funcionários. Caso isso aconteça, podem ser encontrados obstáculos importantes no processo de inclusão, possivelmente impossibilitando o trabalho do at.

Para que o at possa atingir seus objetivos de produção do laço social de seu aluno, Ponte e Jerusalinsky (2024) colocam que o at deve se utilizar da escuta, auxiliando o acompanhado “a sustentar um lugar de pertencimento, desde o qual lhe faça sentido estar no social” (p.273). Essa visão corrobora o que foi trazido por outros autores, acrescentando que esse lugar a ser construído deve fazer sentido para a criança e, sendo assim, andando na direção de seu desejo, o que indica um caminho a ser seguido pelo acompanhante terapêutico.

Petri (2024) enfatiza o que considera dois princípios orientadores do acompanhante terapêutico, orientado pela ética psicanalítica, dentro não só da escola, mas em qualquer instituição: “não saber no lugar da criança e promover a alternância entre presença e ausência” (p.221). O segundo, a alternância entre presença e ausência, se refere justamente a postura do acompanhante, de oscilar entre momentos junto do acompanhado e momentos mais distante. Essa prática é essencial, principalmente considerando a autonomia e independência da criança como elemento norteador do trabalho, assim como salientado acima. Para que esse objetivo seja atingido, é essencial que, em meio ao trabalho do at, a criança tenha também momentos nos quais viva a experiência escolar sem a presença e mediação desse profissional, de forma a encontrar seus próprios caminhos, também, exercitando a construção de seu lugar de aluno de forma singular. Em uma situação na qual a criança está o tempo inteiro acompanhada, acaba por não conseguir construir seu lugar de aluno (Venosa *apud* Spagnuolo, 2017), o que vai contra os objetivos iniciais do acompanhamento.

Além disso, a ausência do acompanhante terapêutico em determinados momentos torna-se essencial para que a escola se implique no processo de desenvolvimento da criança, não terceirizando o processo de educação e cuidado do aluno, nem a deixando sob a responsabilidade exclusiva do acompanhante. Afinal, mesmo contando com acompanhamento, o aluno continua sendo responsabilidade da escola e deve ser tratado como tal. Essa dinâmica pode inclusive ser trabalhada com o at dentro de sala de aula, que deve entender os momentos em que deve estar junto da criança, dando suporte e intervindo

diretamente, e os momentos que pode estar mais afastado, como uma figura ausente, se colocando apenas como observador. Por fim, o at pode também estar em sala e ajudar outras crianças que não o seu acompanhado, atitude que pode ser importante estratégia de inclusão: ao também ajudar os outros, não destaca tanto o seu acompanhado como o único a receber o seu suporte. Essa atitude pode ser, inclusive, uma forma de favorecer relações entre o acompanhado e os outros alunos.

Petri (2024), ainda discorre mais sobre o primeiro princípio tratado acima, o “não saber no lugar da criança”. De acordo com a autora, o acompanhante, ao tratar com a criança, deve deixar de lado seu saber de especialista e abraçar o não saber, buscando conhecer o outro, a criança, unicamente pelo conhecimento dela sobre si mesma, que é único. Portanto, o saber sobre o acompanhado é construído na relação entre criança e at, tendo em vista que a própria criança, muitas vezes, ainda não construiu esse saber sobre si (Spagnuolo, 2017). Albano *apud* Vidigal (2019) segue a mesma linha, apontando que o lugar de especialista, para um at na escola, deve ser utilizado unicamente para ser desconstruído, em uma prática “voltada para o compartilhamento de saberes, ações e responsabilidades” (Albano *apud* Vidigal et al., 2019, p.104). Desse modo, o profissional deve estar na relação despido de seus saberes e teorias, buscando ajudar a criança a esculpir esse conhecimento sobre si mesma (Spagnuolo, 2017).

Com isso, assim como o at na rua constrói uma circulação pela cidade com seu paciente, cabe ao at construir uma circulação na escola com a criança acompanhada, seja essa circulação física ou simbólica, no sentido de descobrimento e ressignificação de atividades e relações no campo escolar. Jerusalinsky *apud* Pegorelli (2006) argumenta que esse caminho não deve ser construído de forma aleatória, mas sim, a partir dos interesses e desejos que emergem na criança, a partir de sua gradual inserção ao laço social. Com isso, assim como o trabalho do at pela cidade, na escola é fundamental que o desejo do indivíduo seja, também, elemento norteador do trabalho, já que é a partir do desejo que a criança poderá expandir sua forma de se relacionar com a escola, criando novas maneiras de se inserir no laço. Ao tomar o outro como sujeito desejante, o acompanhado torna-se protagonista, realizando assim, um trabalho que respeite sua singularidade, e construindo um processo de inclusão que realmente considere a criança (Vidigal et al., 2019). A partir desse fazer conjunto, intimidade e vínculo, o

at toma um lugar de pesquisador auxiliar (Kisil *apud* Vidigal, 2019), alguém que conjuntamente explora com a criança, tanto ela mesma, como o mundo a seu redor, nesse caso representado pela escola.

Além de trabalhar diretamente com a criança, o at, ao se inserir na instituição escolar, precisa estabelecer um trabalho com os diferentes agentes que a compõem. Entre eles, o professor ocupa um lugar central, por ser quem mantém o contato mais contínuo, tanto com o aluno, quanto com o acompanhante. Muitas vezes, no entanto, surgem dificuldades importantes nessa relação, especialmente quando o docente se sente despreparado para lidar com as especificidades da criança. Nesse cenário, o at deve se empenhar em construir uma parceria que alivie, por um lado o aluno e por outro o educador, do peso da culpa gerada pelas dificuldades no processo de inclusão (Spagnuolo, 2017). Não é raro que o docente se veja profundamente frustrado diante dos desafios cotidianos e de uma aparente falta de evolução do aluno, sentindo-se perdido quanto aos rumos a seguir. Cabe então ao at, sem assumir a posição de especialista, sustentar a crença nas possibilidades da criança, ajudando o educador a enxergar conquistas que vão além do desempenho pedagógico tradicional (Assali *apud* Spagnuolo, 2017). Valorizar avanços como a formação de vínculos com colegas, a participação em brincadeiras ou até momentos simples como sentar-se à mesa para almoçar com outros alunos, é fundamental para redesenhar o olhar do professor sobre o processo. Ao destacar essas pequenas vitórias e reconhecer o papel do educador em sua construção, o at ajuda a deslocar o foco dos "fracassos" para as possibilidades, aliviando a sensação de impotência e revitalizando a relação entre docente e aluno, fortalecendo o caminho da inclusão.

Vasconcelos (2019), com seu aluno fictício Victor, discute a questão da relação entre acompanhado e professor:

Esses outros planos de relação também são lugar de acompanhamento. Como a professora (ou o professor) vive a presença de Victor no grupo? O at precisa acompanhar essa professora, compreendê-la e empoderá-la como protagonista da cena escolar. Ela deve ter muitas crianças para educar, se sente sobrecarregada, e acredita que Victor tem questões que só podem ser conduzidas pelos especialistas. A professora teve toda sua formação profissional calcada na positividade do saber, de modo que ao se deparar com o não saber, é inundada pela angústia. Isso pode afastá-la das crianças. Nessa parceria, cabe ao at ajudá-la a

vivenciar o não saber como potência, como motor para criatividade, e dar suporte para que ela possa também se aproximar de Victor para descobrir quais caminhos pedagógicos lhe servem. (p.92-93).

Sendo assim, o professor também se torna alguém a ser acompanhado na escola, tendo em vista que é o principal responsável direto pelo processo de inclusão do aluno. Da mesma forma, cabe também ao at provocar o docente, assim como faz com o aluno, obrigando-o a circular e se reinventar, mantendo o processo de inclusão vivo e em constante transformação, se adaptando ao aluno e fornecendo desafios compatíveis ao seu momento e diversificando estratégias.

Entretanto, essa relação pode apresentar desafios importantes, sobretudo devido ao estranhamento causado pela presença de um profissional externo à instituição, que, muitas vezes, realiza seu trabalho em espaços fora da sala de aula e tem um enfoque clínico (Fráguas e Berlinck, 2001). Essa dinâmica pode gerar desconfiança por parte dos docentes, que nem sempre compreendem a importância do trabalho do acompanhante, ou ainda, podem sentir-se desautorizados ou impotentes diante de sua atuação. Em alguns casos, a ausência de intervenções constantes, especialmente aquelas que reforçariam as normas escolares ou o ideal de aluno (Spagnuolo, 2017), pode levar o professor a interpretar o trabalho do at como ineficaz. Para enfrentar esse desafio, é fundamental que o at mantenha um canal aberto de diálogo com os professores, explicando os fundamentos de suas ações — ou de suas não intervenções — integrando-os ao processo educativo da criança. Além disso, promover conversas regulares com a coordenação e a equipe docente pode ser um recurso valioso para alinhar expectativas, esclarecer objetivos e implicar o professor como parte ativa no processo de inclusão (Fráguas e Berlinck, 2001).

Além do professor, o at acaba por acompanhar a si mesmo dentro de sua jornada na escola. Nesse processo, ele tem como missão manter-se atento àquilo que lhe atravessa nesse caminho pela escola, sem se deixar adaptar à lógica e estrutura totalizante dela (Vasconcelos, 2019). É fundamental que o at, durante todo seu percurso, seja capaz de questionar a instituição, observando e intervindo quando necessário, sempre com o intuito de transformá-la.

Esse processo se inicia com a identificação da motivação por trás do pedido da escola por um acompanhante terapêutico para um de seus alunos. Tal pedido se

origina em um sentimento da instituição de incapacidade de lidar com a criança, que nasce a partir do medo que a criança causa na escola, e o despreparo da equipe em lidar com um aluno de atitudes não convencionais (Assali, 2006).

Sem saber como promover de fato a inclusão, a escola costuma orientar a família a contratar um profissional que, em tese, dominaria as estratégias para incluir e lidar com a criança psicótica. Essa solução, porém, corre o risco de funcionar como um tampão - encobrendo o não saber institucional ao adotar a lógica do discurso do mestre ou do universitário, em vez da ética do analista. Nessa ótica, o acompanhante terapêutico é tratado como um especialista que traria respostas prontas sobre a psicose, poupando a escola de confrontar sua própria falta (Guarido e Metzger, 2024)

Esse pedido traz desafios para o at que se insere na escola sob a demanda de ser um especialista sobre a criança, criando uma situação na qual o profissional pode inclusive atrapalhar o processo de inclusão, ao afastar a criança da escola, desresponsabilizando a instituição de sua educação. Nesse cenário, o at corre o risco de se tornar um "prestador de serviços" (Metzger *apud* Spagnuolo, 2017, p.37), em vez de agir como um agente transformador da instituição. Para evitar essa armadilha, o at precisa encontrar aliados instituintes que o ajudem a provocar as mudanças necessárias, em vez de esconder suas falhas (Vasconcelos, 2019).

Metzger e Vasconcelos, portanto, se colocam na mesma direção, sugerindo que o AT deve agir como alguém que questiona as verdades institucionais. O seu papel é mediar, mas não resolver, as questões que surgem. Como aponta Metzger *apud* Spagnuolo (2017), o at deve esburacar as verdades institucionais, permitindo que tanto a criança quanto os outros agentes da escola lidem com as questões que emergem, sem que o at as resolva por eles. Isso o coloca na posição de mediador, não de solucionador, o que é essencial para que a criança, em última instância, consiga resolver suas próprias questões.

Ao contratar o at com a expectativa de que ele seja responsável pela inclusão da criança, a escola, também, acaba atribuindo a ele a tarefa de gerir o comportamento e a educação da criança (Spagnuolo, 2017). Nesse sentido, a instituição muitas vezes pressupõe que o at atuará reforçando o imposto pela escola (Spagnuolo, 2017), o que é frequentemente requisitado ao profissional. No

entanto, ele não deve se colocar como um agente que impõe regras ou regula comportamentos. Sua função, ao contrário, é entender como flexibilizar as normas da escola para que a criança consiga se adaptar, mesmo que isso cause desconforto a outros agentes escolares. Ao fazer isso, o AT afasta a criança do discurso totalitário da escola, impedindo que sua vivência se resuma a constantes repreensões. Esse movimento, por sua vez, aproxima o aluno da escola e, conseqüentemente, o aproxima de conquistar seu lugar como aluno.

Seja como mencionado acima ou de formas diferentes, o at no ambiente escolar acaba sendo sufocado por demandas que aparecem das mais diferentes formas. Tendo isso em vista, é essencial que ele consiga se esquivar dessas demandas, seja questionando as orientações dos agentes escolares, seja ignorando as expectativas que não se alinham com sua função. Caso contrário, corre-se o risco de sua função se tornar uma mera execução das demandas de outros profissionais, como alertam Vidigal et al.. (2019). Vidigal e colaboradores enfatizam que o desconforto do at, muitas vezes causado por essas demandas, faz parte de seu trabalho. Esse desconforto deve ser utilizado como uma força propulsora para questionar e transformar as certezas institucionais, buscando desafiar a forma como as questões são tratadas dentro da escola.

O acompanhante terapêutico, entretanto, não tem apenas que lidar com a criança e a escola. Em sua prática, deve lidar com os diferentes agentes que atuam sobre a criança, tendo como parte de sua função, também, dialogar com a família, assim como com outras crianças da escola, que fazem parte das cenas cotidianas de seu acompanhado:

Dessa forma, podemos afirmar, novamente, que o acompanhante trabalha em um lugar do 'entre': entre a criança e as outras crianças, entre a criança e a professora, entre a criança e a escola e, em alguns casos, entre a criança e a família. (Nascimento, 2016, p.42).

O trabalho entre a criança e as outras, como apontado por Nascimento, é essencial para que o at possa atingir os objetivos de seu trabalho. Na escola, os outros alunos são os pares do acompanhado e, ao conseguir observá-los como

semelhantes, notando também suas diferenças, a criança tem a chance de construir uma imagem própria (Kupfer et al., 2017). A relação com outras crianças, além disso, traz mais prazer dentro do estar na escola, traz à criança mais vontade de ir, e ajuda a tornar a escola um ambiente mais suportável e convidativo, à medida que se constroem vínculos.

Entretanto, para a criança em situação de inclusão, muitas vezes pode ser difícil conseguir construir essas relações, fazendo brincadeiras que outras não entendem e rechaçam, o que pode aumentar a exclusão do acompanhado. Nesses casos, cabe ao acompanhante terapêutico trabalhar nesse “entre”, mediando essas relações. Essa mediação pode se dar, por exemplo, quando o acompanhante terapêutico ajuda a atribuir sentido a determinadas brincadeiras que não são compreendidas pelo grupo. Muitas vezes, a criança tenta se aproximar dos colegas por meio de uma brincadeira que, a partir de sua própria lógica, representa um gesto de vínculo, mas que acaba sendo interpretada como inadequada ou invasiva, gerando incômodo nos demais. Nesses casos, o AT pode intervir evidenciando que, por trás daquela ação, há uma tentativa de aproximação que não foi reconhecida pelos outros. Além disso, o acompanhante pode tomar a iniciativa de facilitar encontros, convidando outras crianças a participar de trocas com o acompanhado — seja nas atividades dentro da sala de aula ou nos momentos informais, como o recreio..

Existem, também, casos nos quais a criança não tem dificuldades em socializar e possui diversos amigos na escola. Nessas situações, o acompanhante pode aproveitar dessas relações para atingir seus objetivos. Com uma criança, por exemplo, que tem episódios de muita raiva, os amigos podem ser importantes parceiros para acalmar o acompanhado e fornecer outras maneiras de lidar com a situação, coisa que o acompanhante também pode fazer - e faz - mas que tem um valor diferente quando vindo de seus pares. Além disso, nos dias em que está muito difícil de suportar a escola, com todas suas demandas e exigências, os amigos podem, também, ser uma importante maneira de tornar a escola um ambiente mais acolhedor e suportável.

Já a família, também, é outra importante parte do trabalho do at junto ao acompanhado. Assim como a escola, a família apresenta suas próprias demandas e expectativas, que podem ser contrastantes às da escola. Nesse cenário, o at se vê obrigado a lidar com diferentes pedidos, procurando encontrar o equilíbrio entre

expectativas da família e da escola, novamente tendo o dever de entender quais demandas acolher ou ignorar, escutando a criança e seus desejos, buscando fazer o melhor para seu processo.

É possível também, como mencionado por Nascimento (2016), que o acompanhante, em determinado momento, tenha que trabalhar no “entre” família e criança. Essa necessidade, pode se dar, por exemplo, em momentos de conflitos, nos quais, eventualmente, os responsáveis pela criança podem convocar o acompanhante como mediador, seja na entrada e saída da escola ou eventuais momentos em que o at vá até a casa da família. As visitas à casa, apesar de não serem necessariamente parte do trabalho do at escolar, podem ser extremamente válidas em diversos aspectos: criação e fortalecimento do vínculo com a criança; observação da dinâmica familiar e de como a criança age dentro de casa; e possíveis intervenções junto à família, visando objetivos traçados para o trabalho. Assim como é feito com professores e outros agentes escolares, é essencial que a todos os momentos a família esteja ciente do processo e intervenções realizadas pelo acompanhante, para, assim, implicar a família no processo de inclusão da criança.

6. AT ESCOLAR EM CENA: DEBATE ATRAVÉS DA LITERATURA

Após apresentar o percurso histórico do Acompanhamento Terapêutico, suas bases teóricas e os desdobramentos de sua atuação na escola, este capítulo propõe -se a retomar e articular esses elementos a partir da análise de relatos clínicos presentes na literatura. Os casos escolhidos evidenciam situações em que o at foi inserido no contexto escolar e podem contribuir para aprofundar a compreensão sobre o funcionamento e os efeitos desse dispositivo junto a crianças em processo de escolarização.

Serão utilizados como base para essa análise o capítulo “Menino Dinamite” (Araújo e Lagnado, 2024) do livro *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico* (Jerusalinsky, 2024) e a tese *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora* (Albano, 2015). A proposta é reler esses casos à luz dos conceitos discutidos nos capítulos anteriores, como a escuta clínica, o lugar de aluno, a produção de laço e os atravessamentos institucionais, ressaltando como o AT atua frente aos impasses escolares e subjetivos vividos por essas crianças.

A escolha por trabalhar com esses casos tem como objetivo sustentar e exemplificar, por meio de situações clínicas concretas, a potência do trabalho do Acompanhamento Terapêutico escolar. Ao trazer para o centro do debate experiências já documentadas, busca-se aproximar teoria e prática, além de explicitar como a atuação do acompanhante pode abrir caminhos para a construção de um lugar possível para a criança na instituição escolar. Isso permite observar mais nitidamente os efeitos do AT não apenas sobre o sujeito, mas, também, sobre os modos de funcionamento da escola e de seus agentes, contribuindo para pensar com mais profundidade os atravessamentos que fazem da inclusão escolar uma tarefa sempre singular.

6.1. Menino Dinamite

No 11º capítulo do livro *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico* (Jerusalinsky, 2024), Araújo e Lagnado escrevem o texto: “O menino

dinamite: uma faísca inventiva, sem precisar implodir o laço” (p.165) que aborda o acompanhamento realizado junto a Jack, um menino de 5 anos que estudava em um colégio bilíngue. O trabalho foi realizado em parceria com uma analista, que já acompanhava o caso, assim como com constante contato entre at, família e escola. Ao longo desta seção, será feito um breve resumo dos principais pontos do texto, que serão mesclados com análises e comentários a partir da teoria já discutida.

O acompanhamento começou em um contexto no qual a escola chamou os pais de Jack para conversar, já que o menino não respeitava limites e explodia constantemente, xingando e batendo. Os pais, assim como a escola, se encontravam preocupados com o excesso de violência, que se repetia em casa. Jack passou a dizer que não queria mais ir à escola por ter medo de crescer. Com o pai sempre viajando, a mãe tomou o posto de cuidadora quase solitária do menino, o que se tornou também sua única ocupação. À analista, ela relatou fortes traumas no início da vida de Jack, que quase morreu em sua primeira semana de vida. O medo de perder o filho pautou a relação entre ambos, levando a mãe a ser superprotetora e mantendo o filho como um bebê, ainda dando mamadeira aos 5 anos de idade. A mãe relatou que ela própria explodia constantemente, acrescentando que enxergava o filho agindo da mesma maneira.

De imediato, ao ler o relato do caso, já se percebe a importância da parceria entre at e analista. A presença de um analista, que precedeu o acompanhante no caso, fez com que o acompanhante pudesse iniciar no caso com uma quantidade muito maior de informações, oriundas de um olhar qualificado, fazendo com que fosse possível começar o trabalho com uma base muito maior, de saberes e diagnóstico sobre a criança. Além disso, a comunicação entre os dois dispositivos ao longo do tratamento de Jack propiciou intervenções alinhadas e a troca entre profissionais trouxe insights valiosos, possibilitando novas conclusões.

Em seu processo de análise, foi percebido que Jack “não suporta qualquer frustração e explode diante de qualquer imperativo” (Araújo e Lagnado, 2024, p.167), características que certamente tornaram o dia a dia da escola, com suas constantes regras, limites e desafios, um ambiente muito difícil para ele. Jack oscilava “entre a onipotência do ‘quero’ para a impotência do ‘não posso’” (p. 167), o que era traduzido em suas brincadeiras — a única coisa que ele queria fazer — nas

quais ele fantasiava ser um herói que possuía todos os poderes, como se estivesse se blindando de qualquer fracasso ou frustração.

Nesse contexto, a mãe criou uma relação de forma a ser sempre necessitada pelo filho, ao não deixar nunca que nada faltasse a ele, o que também aumentava o “quero onipotente” da criança, fortalecendo também sua posição de ainda bebê, mesmo aos 5 anos. Ao perceber que nada faltava, o menino tornava-se poderoso, enquanto a mãe, o colocava sempre em uma posição de destaque. Assim, Jack assumia a posição de criança problema, papel que se transferia para o contexto escolar como ‘aluno-problema’. Ele passava a adotar comportamentos destinados a obter destaque, reproduzindo na escola a dinâmica de atenção exclusiva que mantinha com a mãe. Tendo isso em vista, essa sensação de “super-poderoso” construída na relação com a mãe entrava em contraste com as dificuldades e obstáculos da vida real - onde Jack percebia que não era super-poderoso, fato que lhe gerava medo. Esse medo aparecia nas explosões e comportamentos violentos, que também serviam como uma forma de tentar separação do outro - necessidade que tornava-se presente a partir de uma criança que se encontrava quase em simbiose com a mãe.

Ao entrar no 1º ano da escola, a professora encontrou muitas dificuldades com Jack, que se desorganizava e brigava constantemente — provocando sua exclusão antes mesmo de ser excluído pelos colegas, por sentir-se fracassado. Ao fazer isso, conseguia ocupar um lugar de destaque, repetindo, portanto, sua relação com a mãe. Em casa, reclamava de não conseguir aprender. O aprendizado precisa das habilidades de fazer pausas e seguir regras, esperar, se separar dos outros e conseguir ser mais um dentro do coletivo, coisas que Jack não possuía (Araújo e Lagnado, 2024). A preocupação em relação à aprendizagem contagiou família e escola, que acabaram por solicitar a presença de um at em sala.

Esse pedido, assim como a grande maioria, veio no sentido de alguém que estivesse em sala de aula, ajudando na contenção comportamental e disciplinar. Com essa situação, novamente a analista mostrou-se essencial no processo, pois rechaçou o pedido da escola, pontuando a necessidade de “alguém que o ajudasse na posição que ocupa em sala de aula e no seu modo de estar na escola” (Araújo e Lagnado, 2024, p.169). Assim, a analista exerceu um papel fundamental ao alinhar

com a escola a função do acompanhante terapêutico de forma que fizesse sentido para o trabalho terapêutico. Deste modo, driblou uma das dificuldades presentes em muitos casos, o de ajudar a escola a compreender o trabalho que se constrói entre acompanhante e acompanhado. Observando esse fato, assim como suas consequências positivas no desenrolar do acompanhamento, nota-se a importância do enquadre quando se vai iniciar um novo trabalho. Nesse momento, é essencial esclarecer a função e objetivos do AT, de forma a minimizar possíveis ruídos com escola e família. A presença de alguém que já tem a confiança de ambas as partes, tal qual a analista, pode tornar esse processo ainda mais fácil.

O processo se iniciou com uma cena de Jack afastado dos outros colegas. Por estar desorganizado e bagunçando constantemente, a professora, sem saber como lidar com a situação, optou por deixá-lo afastado das outras crianças. O contexto de afastamento do restante da sala, entretanto, contribuiu para que Jack aceitasse a at. Nesse momento, ele expressou à acompanhante seu desejo de ficar perto de alguém, não de um adulto, mas de um colega. Assim, o menino já começou a colocar seu desejo na relação com a at, mesmo que não soubesse o que fazer com ele. A partir dessa comunicação, abriram-se possibilidades de construir um caminho conjunto, pois a at passou a escutar atentamente o modo como Jack compreendia a si próprio. Ao se colocar frente à acompanhante, Jack deu início ao processo de refletir sobre si mesmo e forneceu pistas à profissional acerca de seus desejos e incômodos naquele ambiente.

No início do trabalho, um possível obstáculo se colocou: a escola era bilíngue, e a acompanhante não dominava a outra língua que era lecionada. O que poderia ser um desafio, entretanto, tornou-se um ponto de identificação para Jack, que passou a engajar-se nessa busca conjunta com a at. Essa identificação inicial foi fundamental para o estabelecimento de vínculo entre acompanhante e acompanhado, que por sua vez é intrínseca ao trabalho na escola. Dessa forma, a acompanhante pôde, também, se estabelecer como uma mediadora do processo de aprendizagem do garoto, sem se tornar uma alternativa ao professor.

Assim, o trabalho com Jack seguiu, e o menino continuava tendo fortes episódios de raiva ao se deparar com regras e fracassos. O não saber também gerava um forte mal-estar no menino. Em um momento de aprendizado de leitura e

escrita, ele debochava das tentativas de seus colegas, mas sempre criando alguma situação que o impossibilitasse de tentar quando era sua vez: correndo da sala ou começando uma briga com algum colega, o que acabava gerando mais atritos em sua relação com os outros alunos. Nos momentos de recreio, Jack corria sem rumo, sozinho, sem conseguir estabelecer uma brincadeira. Nas aulas de educação física, também não conseguia seguir regras e, ao contar sobre seu final de semana para os colegas, inventava viagens intermináveis e encontros com seres mágicos, não se atentando ao que seria possível ter acontecido. Todo esse cenário, como analisado por Araújo e Lagnado, aponta para um menino que atendia quase plenamente ao princípio do prazer, o que gerava incômodos por parte das outras crianças, que respondiam com indagações, apontando no sentido do princípio da realidade. Com essas interações, o menino passou a construir relações com as outras crianças, relações mais suportáveis e possíveis, do que com os agentes escolares.

Nesse caso, pode-se observar claramente a importância da relação com seus pares para a criança em situação de inclusão. Não suportando as regras e o discurso escolar, Jack iniciou seu processo de encontrar um lugar de aluno, não através de seus agentes, e sim, por meio das outras crianças. Foi a partir dessas relações que o menino começou a se entender como aluno, abrindo portas para novos caminhos e possibilidades dentro da instituição.

No decorrer do processo – enquanto o acompanhamento era estruturado – Jack passou a participar mais das atividades em sala, e suas dificuldades tornaram-se mais evidentes:

Nesse momento, a parceria entre acompanhante terapêutico, analista e professor se faz ainda mais estreita. É preciso sustentar para Jack sua possibilidade de aprender. Durante as avaliações, por exemplo, Jack, de pronto, dizia que não sabia nada daquilo, que não queria saber, e que tudo era ridículo. Aos poucos, consegue pedir ajuda para a acompanhante terapêutica, presença importante, capaz de lhe tornar o saber possível. Ele a solicita com muita frequência, como se não pudesse prescindir dela. No entanto, por muitas vezes, bastava repetir a questão que a professora lhe havia formulado, para que lhe fosse possível elaborar uma resposta, e assim construir seu saber. Sem precisar explicar, ela é uma espécie de tradutora para o garoto. (Araújo e Lagnado, 2024, p. 173).

Essa passagem ilustra perfeitamente como a presença da acompanhante tornou o ato de saber, antes impossível e engatilhador de muita raiva para Jack, algo suportável e viável. Ao atuar como tradutora, a at ajudou o menino a se sentir capaz de aprender, o aproximando de seus colegas e diminuindo seu próprio sentimento de exclusão, caminhando para construir seu lugar de aluno.

Aos poucos, o campo simbólico foi se instalando no garoto, que conseguiu, a partir disso, se organizar e se separar como indivíduo, colocando a escola como seu outro encarnado (Araújo e Lagnado, 2024). A partir do trabalho realizado pela at, Jack passou de um menino que não conseguia lidar com autoridade e com quem a escola não sabia lidar - o que acabava colocando-o em uma posição de exclusão, para alguém que conquistou seu lugar no laço, e criou uma possibilidade de estar na escola. Com seu lugar estabelecido, Jack passou a manifestar sua vontade de estar sem a companhia da at na escola, efetuando pedidos para circular e brincar sozinho. Com isso, a at passou a circular, ajudando outras crianças e, conseqüentemente, criando momentos em que Jack pudesse estar sozinho. Aos poucos, se via que o trabalho já poderia ser encerrado, pois “Jack já é um aluno” (Araújo e Lagnado, 2024, p. 174). Nesse processo, buscou-se dar segurança para escola e família de que o menino já era capaz de estar na escola sem o profissional o acompanhando todo o tempo.

No processo de finalização do acompanhamento de Jack, percebeu-se que foram atingidos os principais objetivos do trabalho do AT escolar: o menino encontrou seu lugar de aluno e construiu independência para estar sozinho na escola. Além disso, pôde ser visto como um aluno pela escola (Araújo e Lagnado, 2024). Sobre o processo de Jack, dizem as autoras:

Ao dar sentido e lugar às explosões de Jack, o que era grito se transformou em demanda e voz própria, e, então, o desejo pôde circular. Tornou-se possível a construção do laço social, o participar do lugar coletivo próprio da infância (a escola), e poder ser uma criança junto com as outras. Jack já não está mais em situação de exclusão. Agora, ele pode compor com o laço social, com suas particularidades e suas faíscas. (Araújo e Lagnado, 2024, p.175).

O excerto encerra com precisão a trajetória construída ao longo do caso de Jack. Ela destaca a função do AT não como executor de normas escolares ou técnico de comportamentos, mas como alguém que, sustentado por uma escuta clínica, é capaz de dar sentido aos gestos, silêncios, explosões e impasses que, do ponto de vista da escola, muitas vezes se mostram apenas como “problema”. A partir dessa escuta, o at pode operar intervenções que não visavam corrigir o sujeito, mas criar possibilidades de laço, deslocando posições cristalizadas e abrindo espaço para a (re)inscrição da criança no laço social.

O caso de Jack se mostra exemplar nesse sentido, pois evidencia com força o lugar do AT orientado pela psicanálise. Ao invés de reforçar o ideal de adaptação ou de controle da criança, a acompanhante apostou na construção de um vínculo que permitiu a Jack se situar como sujeito desejante dentro da escola. Essa aposta só é possível porque o AT considera que a cena escolar não está separada de outras dimensões da vida da criança como, neste caso, sua relação com a mãe, o que traz uma importante exemplificação da especificidade do acompanhante terapêutico orientado pela psicanálise.

Trata-se, assim, de uma atuação que não se confunde com a de um educador ou terapeuta, mas que sustenta uma posição ética diante do sofrimento da criança, possibilitando que o sintoma ganhe função no laço e que a inclusão vá além de um gesto institucional, tornando-se, de fato, uma construção subjetiva que também implica e transforma a escola. A presença do AT, nesse sentido, não apenas permitiu que Jack permanecesse na escola, mas que ele pudesse fazer isso de forma a encontrar seu lugar dentro do laço.

A trajetória de Jack mostra que incluir não é apenas manter a criança na escola, mas possibilitar que ela construa ali um lugar onde possa se reconhecer como sujeito. O AT, ao operar no entrelaçamento entre os discursos da clínica e da educação, abre caminhos que a escola sozinha não conseguiria sustentar. É nessa aposta, no sujeito e em sua singularidade, que reside a importância do AT como presença clínica e política no cotidiano escolar.

6.2. Caso Gustavo

O caso de Gustavo, apresentado por Paula Albano (2015), traz importantes contribuições para a compreensão dos atravessamentos éticos e institucionais que envolvem a atuação do acompanhante terapêutico na escola. Trata-se de um menino diagnosticado com autismo com 8 anos, frequentando uma escola de educação infantil, e inserido numa sala do grupo 5 - portanto com colegas entre 5 e 6 anos. Gustavo não se comunicava muito, falando apenas alguns poucos pedaços de palavras.

O acompanhamento já se inicia com diferentes demandas recaindo sobre o acompanhante. Por parte da escola, havia a expectativa de que o menino pudesse realizar uma circulação pela linguagem, de forma mais funcional do que estava fazendo, e um pedido por acompanhantes todos os dias, durante todo o período em que Gustavo estava na escola. A família e outros profissionais da rede - psicóloga e fonoaudióloga - exigiam o uso do Picture Exchange Communication System (PECS), um método de comunicação alternativa baseado na troca de figuras, e tinham uma “postura excessivamente interpretativa” (Albano, 2015, p.87) por parte dos acompanhantes terapêuticos. Desde o começo, família e profissionais demonstraram uma vontade de grande controle no trabalho, inclusive dando instruções de como agir frente a diferentes situações. Frente a essas demandas, foi estabelecida uma dupla de ats, que acompanharia o aluno durante todo seu tempo dentro da escola, e foi combinado que primeiro trabalhariam com o vínculo para depois aplicar o PECS.

Em um primeiro momento, já se observava a delicada posição no qual estava sendo construído esse acompanhamento. As diferentes demandas vindas de escola e família - as quais as acompanhantes necessitavam equilibrar - já se apresentavam como um grande desafio e gerador de possíveis problemas no decorrer do trabalho. Para além disso, a postura controladora da família e profissionais, já anunciava possíveis dificuldades. É explicado também, que o grupo Laço - grupo do qual os ats faziam parte e foi contratado para realizar o acompanhamento - tinha como prática realizar uma circulação pela escola antes de iniciar o trabalho, o que não pôde ser feito pela urgência do pedido e impermeabilidade dos agentes envolvidos, fator que novamente já dá indícios de dificuldades que seriam enfrentadas futuramente.

Iniciado o processo, foi relatado que Gustavo era um menino grande, que sem saber se comunicar, se fazia entender por puxões e gritos. Durante o recreio, ficava à margem, observando as outras crianças brincarem, eventualmente passando e esbarrando nelas, mas sem fazer parte das brincadeiras. Certo dia, o at observou Gustavo girando de braços abertos, e se aproximou pegando suas mãos. Esse movimento faz com que outras crianças se juntassem, formando uma roda, e o que antes era um movimento estereotipado, tornou-se uma brincadeira do grupo.

Tal cena, além de um importante passo para estabelecimento de vínculo entre criança e acompanhante, fator primordial para sucesso do trabalho, mostra uma importante - e bem sucedida - intervenção do at no sentido de inserção de Gustavo no laço. Ao se juntar à brincadeira, o acompanhante mostra às outras crianças que é possível brincar com ele, e aproxima o acompanhado de seus pares. Seguido a isso, os acompanhantes passaram a incentivar que ele se aproximasse dos colegas em momentos de brincadeiras, o que passou a acontecer gradativamente. Outra cena importante é um episódio de desorganização de Gustavo:

Certo dia Gustavo estava na sala comigo e com a professora e começou a gritar muito e a chorar. Aparentemente parecia uma crise 'do nada'. Não conseguíamos ver um motivo que a tivesse desencadeado. Sentia enorme impotência, pois nada parecia dar contorno para a angústia dele. A professora sugeriu, então, que fôssemos beber uma água para ele se acalmar, o que algumas vezes funcionava. Gustavo foi para o pátio e, depois de gritar novamente por alguns instantes, foi sentar-se sozinho num canto. Fui até lá para falar com ele, mas senti que ele não estava bem com a minha presença nem com minhas palavras, então me afastei mas o mantive ao alcance da visão. Passado um tempinho, ele se aproximou e sentou-se mais ou menos próximo de onde eu estava. Ainda de longe, comecei a falar que reconhecia que aquele era um momento difícil para ele, que parecia que ele estava em dúvida entre ficar no pátio com as crianças menores ou ir para a sala com a professora e seus amigos para aprender muitas coisas, e aquela era mesmo uma escolha difícil. Ele então se aproximou um pouco mais e apoiou a cabeça no meu colo. Continuei conversando, disse que ele podia pensar no que queria fazer e que estava tudo bem se ele precisasse passar um tempo ali fora. Depois de mais alguns minutos, a professora o chamou para voltar para a sala e ele pulou do meu colo e entrou. Gustavo participou da atividade junto com todo o grupo e fez um desenho de uma abelha. (Albano, 2015, p. 93-94).

Nessa cena, o acompanhante se deparou com um fazer clássico do AT nas escolas: lidar com crises e momentos de desorganização do acompanhado. A forma como o profissional conduz a situação evidencia a importância de se oferecer um espaço em que a criança possa elaborar suas angústias, inclusive incentivando-a, de maneira sutil, a encontrar estratégias próprias de autorregulação. Ao mesmo tempo, manter-se por perto, sem invadir, garante que a experiência seja acolhedora e não de abandono. Ao não punir nem repreender a criança em seu momento de sofrimento, como alguns agentes escolares possivelmente fariam, o AT contribui para que a escola vá, aos poucos, se tornando um lugar mais habitável, onde o acompanhado consegue passar a habitar.

Após alguns meses de acompanhamento, a professora passou a solicitar a ajuda dos acompanhantes para sustentar limites e fazer com que o menino se adaptasse a determinadas regras. Diante desse pedido, os ats - que não podem assumir o papel de agentes repressores ou impositores de limites, já que essa é uma função e uma demanda da própria escola - realizaram um bom manejo da situação, construindo combinados em conjunto com Gustavo e a professora. Assim, atuaram como mediadores da relação, buscando um meio-termo entre ambos e conseguindo traduzir as demandas da professora de forma que faça sentido para o menino.

Dentre as queixas da professora, estava que as saídas de sala haviam se tornado algo muito constante, o que acabou por fazer com que acompanhantes passassem a investigar mais esse tema. Com a investigação, foi possível notar que o menino saía de sala como uma forma de ser visto, querendo ser buscado. Em suas saídas Gustavo também estava testando se podia ficar lá fora, ou se iria ser obrigado a entrar como os outros alunos. Com isso, chega-se à conclusão de que a sala representava o laço social para o menino, enquanto o pátio e o lado de fora representavam um lugar com menos regras e exigências, portanto um lugar que necessitava menos esforço para ser habitado. Sendo assim, percebe-se que Gustavo necessitava justamente dessa constante circulação, entre territórios com maior ou menor exigência, para que pudesse estar dentro da escola.

As conclusões acima, a partir das saídas de sala, mostram muito sobre como se dá o Acompanhamento Terapêutico escolar realizado através da psicanálise. A

partir da observação e interpretação, foi possível compreender os motivos por trás das atitudes de Gustavo, para assim saber de que forma intervir na situação. Além disso, a circulação entre ambientes, que acabou sendo defendida pelos ats mesmo que de forma contrária à professora, é parte intrínseca do Acompanhamento Terapêutico, mostrando como a intervenção realizada está de acordo com as bases e fundamentos do AT.

Assim, acompanhantes seguiram a intervir criando brechas na rotina, entendendo em que momentos era importante deixar o menino viver de acordo com seu ritmo, e não apenas seguindo aquilo que lhe era imposto e se adaptando à norma. Nesse processo, o at torna-se cúmplice do acompanhado, aumentando o vínculo e atuando como peça fundamental para que o aluno encontre seu lugar dentro da escola.

Com a presença do at dentro de sala, aos poucos a professora passou a delegar algumas funções, seja de cuidado com Gustavo, ou até momentos em que saía de sala por um breve período, pedindo para que o profissional observasse as crianças. Foi observado que esses comportamentos aumentaram à medida que o tempo passava, e Gustavo passou a fugir de sala justamente nos momentos de saída da professora, ou quando ela deixava de lhe dar atenção e delegava sua educação para o acompanhante. Nesse sentido, as fugas do menino passavam uma mensagem de que, se ele não estava sendo cuidado e educado, não queria estar ali, quase como um protesto contra seu sentimento de exclusão. Observando isso, o at conversou com a professora, fazendo assim um combinado de se afastar mais nos momentos de lição e deixando a professora estar mais perto do aluno, mudança que gerou um efeito muito positivo, com ganho pedagógico significativo.

Essa cena mostra como o acompanhante pode também gerar obstáculos no processo educativo, ao não deixar a criança se relacionar com a escola diretamente. Ao substituir a professora nos momentos educativos, o at acabava por fazer o menino se sentir mais excluído, além de prejudicar seu aprendizado, já que ele não estava usufruindo da ajuda da professora, a figura mais capacitada para educar os alunos. Por isso, o at deve tomar cuidado para não se tornar uma alternativa ao professor, desresponsabilizando a escola dos cuidados do aluno.

Com vínculo concluído e alguns meses de trabalho passados, família e profissionais voltaram a exigir que o at utilizasse o PECS como forma de comunicação de Gustavo com o mundo. A equipe de profissionais - fonoaudióloga e terapeuta - insistia fortemente na utilização dessa prática, se sentindo autorizada a intervir na escola, inclusive com a mãe enviando a fonoaudióloga para a escola a fim de avaliar a utilização do PECS. A escola, por outro lado, não tinha muitos problemas com a utilização do PECS desde que não fosse o modo prioritário de comunicação do menino, portanto se opondo, mesmo que não completamente, à família. Em meio a isso, Gustavo teve algumas crises nos momentos da chegada do PECS à escola, chegando inclusive a melhorar significativamente suas habilidades de fala. Ao observar isso, os ats questionaram entre si a utilização da ferramenta dentro da escola, mas a família, ao perceber a resistência da escola, começou a pressionar os ats, como seus “funcionários”, a tentar formar uma aliança por essa utilização.

O embate com relação ao PECS, mostra como o at pode se colocar muitas vezes no meio de demandas e vontades opostas, tendo que equilibrar a situação e de certa forma até mediar as relações das diferentes figuras que agem sobre a criança - nesse caso, família e escola. Além disso, o at também tem o desafio de equilibrar suas próprias visões sobre o caso, entendendo o que considera ser o melhor para a criança. Com isso o acompanhante ainda acaba tendo de lidar com diferentes queixas

(...) da família, pois o AT não corresponde ao que foi contrato inicialmente; da escola que espera que este serviço prestado solucione os impasses que a criança dita de inclusão provoca no seu interior; e do próprio at, que se depara com os desafios de atuar clínica, ética e politicamente neste cenário. (Albano, 2015, p.110).

Albano (2015) recorre à imagem de um ‘cabo de guerra’ para ilustrar a situação tensa em que o at se vê colocado: ele precisa decidir como se posicionar frente às demandas conflitantes e como manter uma prática ética sob intensa pressão institucional e familiar. Essa metáfora do cabo de guerra tornou-se ainda mais pertinente diante do modo como o PECS foi introduzido no caso e da pressão

exercida sobre os ats para que tomassem o partido da família, que os pressionava com o argumento de que eram quem estava pagando.

Após meses de tentativas de marcar uma conversa com a mãe de Gustavo, sem sucesso, esta demonstrou-se insatisfeita com a escola e o trabalho dos ats, encerrando por telefone o processo, ao notificar que o menino mudaria de escola na semana seguinte.

O caso de Gustavo é especialmente relevante por evidenciar com nitidez o lugar complexo e, por vezes, tensionado que o acompanhante pode ocupar dentro da escola. Diante de múltiplas demandas vindas da escola, da família e da equipe terapêutica externa, o at foi convocado a sustentar posições muitas vezes contraditórias, sendo pressionado ora a funcionar como executor de técnicas, ora como figura de mediação. Trata-se de um caso exemplar para pensar os efeitos que diferentes discursos podem produzir sobre o trabalho de AT, e como sua prática, orientada pela psicanálise, exige constante esforço para não ser capturada por lógicas normativas ou instrumentais.

Em comparação com o caso de Jack, discutido na seção anterior, percebe-se um contraste importante. Enquanto Jack pôde encontrar, com apoio da at, um espaço possível na escola, reinscrevendo-se como sujeito e criando laços, Gustavo encontrou um cenário marcado desde o início por uma disputa entre os agentes envolvidos, especialmente pela pressão da família e pelo controle que esta tentava exercer sobre o trabalho. O at foi inserido como peça de um jogo já em curso, sendo convocado a operar sem que houvesse, de fato, um espaço compartilhado de construção e escuta. Essa diferença inicial foi decisiva para os rumos que os dois acompanhamentos tomaram. Além disso, nota-se uma diferença significativa entre os profissionais de referência: a analista de Jack mostrou-se parceira do trabalho do AT desde o início, mantendo um diálogo clínico e ético e apoiando a acompanhante, enquanto a terapeuta de Gustavo assumia uma posição diretiva e controladora, tentando impor condutas e técnicas específicas, o que dificultou a construção de uma prática intercessora e atravessada pela escuta.

O caso de Gustavo também permite refletir sobre alguns impasses que a presença do at pode, involuntariamente, reforçar quando não há um espaço

institucional claro para sua atuação. Em certos momentos, observa-se um distanciamento da escola em relação à criança, como se o at passasse a ser o único responsável por ela, o que pode acabar fortalecendo a ideia de que o problema está localizado no sujeito e não nos modos de funcionamento da própria instituição. Trata-se de um desafio frequente que o AT precisa enfrentar, e que exige um posicionamento de questionamento constante para que sua função não acabe por isolar mais do que incluir a criança.

Ainda assim, o caso oferece momentos ricos de intervenção, nos quais é possível observar o trabalho de AT orientado pela escuta e pela construção de sentido. A forma como o acompanhante acolhe a angústia, busca dar significação a comportamentos aparentemente sem explicação e tenta construir laços possíveis entre Gustavo, o espaço escolar e seus pares revela, com clareza, o funcionamento de um AT sustentado pela ética da psicanálise. Apesar das dificuldades e do desfecho abrupto, o processo de acompanhamento produziu efeitos importantes, tanto para a criança quanto para a instituição, deixando marcas que merecem ser reconhecidas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender o papel do Acompanhamento Terapêutico dentro da escola, a partir da ética e da clínica psicanalítica. O percurso teórico permitiu sustentar que a presença do at se justifica justamente quando a criança encontra dificuldades de se inserir no laço social - ou seja, quando não consegue ocupar um lugar possível no campo simbólico que a escola propõe, quem muitas vezes pode estar tensionado por expectativas de adaptação e normatização. Nesse sentido, foi possível afirmar que o at, quando convocado, ao invés de tamponar as faltas da escola ou reforçar a lógica pedagógica tradicional, deve operar como um tradutor (Araújo e Lagnado, 2024) entre a criança, o discurso escolar e os demais agentes envolvidos no processo, mediando relações, promovendo escuta, manejando a transferência e sustentando a possibilidade de laço. Esse lugar de tradutor se constrói não como um intérprete que explica, mas alguém que torna possível a comunicação onde há ruído, sem apagar a diferença.

A partir das contribuições da psicanálise, ficou evidente que o acompanhante terapêutico na escola deve se afastar de funções de controle, adaptação ou repressão de comportamentos. Ao contrário, seu trabalho deve buscar significar os sintomas e ações da criança como produções que carregam sentido, escutando-os como forma de expressão de um sofrimento que a escola muitas vezes não consegue entender ou lidar. Essa perspectiva exige um deslocamento ético importante: sair da lógica do ideal de aluno (Spagnuolo, 2017) e sustentar um espaço onde o sujeito possa se inscrever com suas marcas e modos de estar, criando assim um ambiente suportável para a criança. Como afirmado por autores como Jerusalinsky (2024) e Palombini (2006), essa aposta no sujeito exige a renúncia ao saber fechado e uma escuta aberta ao novo, mesmo que esse novo se apresente como ruptura, excesso ou silêncio.

O AT, nesse cenário, não atua isolado, mas se insere em um contexto institucional marcado por demandas, tensões e contradições. É nesse ponto que o conceito de circulação, também discutido no trabalho, ganha relevância. O

acompanhante circula entre espaços, tempos e discursos, operando como alguém que sustenta a possibilidade de movimento: da criança, da escola, das relações, assim buscando com esse movimento, gerar transformação na escola.

A análise dos casos clínicos trouxe contribuições importantes para essa discussão. No caso de Jack, observou-se um processo clínico-institucional de grande potência, no qual a escuta do AT e a parceria com os demais agentes permitiram que a criança construísse um lugar possível dentro da escola, como apontado pela marcante frase: “Jack já é um aluno” (Araújo e Lagnado, 2024, p. 174), que indica a chegada nos objetivos traçados para o trabalho. Já o caso de Gustavo, mostrou o quanto essa prática está atravessada por disputas, pressões e expectativas que podem fragilizar o processo, mas que não o invalidam. Através da análise desse caso, pode-se notar importantes desafios na atuação do at, assim como de que forma as habilidades de manejo e mediação se colocam para além da relação com a criança. Mesmo em meio aos impasses, a atuação do at possibilitou momentos importantes de simbolização, deslocamentos subjetivos e construção de sentido, além de exemplificar diversas intervenções qualificadas e bem sucedidas realizadas pela dupla de ats. Esses dois casos mostram, com diferentes desfechos, que o AT escolar é um dispositivo potente cuja eficácia está diretamente ligada ao modo como sua função é compreendida e sustentada na rede que o cerca, além da importância do enquadre bem realizado no começo do trabalho.

Ainda que esta pesquisa tenha atingido seus objetivos ao caracterizar a prática do AT na escola, à luz da psicanálise e através da análise de casos concretos, reconhece-se que se trata de uma investigação teórica. Uma possível expansão futura poderia incluir escutas empíricas de profissionais que atuam atualmente como ats escolares, professores e gestores e até mesmo famílias, ampliando a compreensão e o leque de opiniões sobre os efeitos e obstáculos cotidianos dessa prática. Tal desdobramento não se coloca aqui como uma limitação, mas como uma possibilidade de continuidade: o AT na escola ainda é um campo em construção, e é necessário que se mantenha pensado, problematizado e discutido, para que sua atuação permaneça ética e atual.

Por fim, o que este trabalho buscou sustentar é que o Acompanhamento Terapêutico escolar pode ser uma prática profundamente transformadora - para a

criança, a escola, família e os profissionais envolvidos - desde que não se perca de sua direção ética, fundamentos e objetivos. Quando conduzido de maneira ética e adequada, o AT tem um potencial de inclusão, tratamento e transformação que pode ser muito benéfico para todos os agentes e sujeitos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Paula Buainain. *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALBERTI, Sonia; TEIXEIRA, Leônia Cavalcante; BETEILLE, Irene Moura; RODRIGUES, Sonia Wan Der Maas; MARTINEZ, Carla Renata Braga de Souza. Acompanhamento terapêutico e a psicanálise: pequeno histórico e caso clínico. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 20, n. 1, p. 128-139, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2017v20n1p128.9>. Acesso em: 15 maio 2025.

ARAÚJO, Fabio. Do amigo qualificado à política da amizade. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 84–105, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000200005. Acesso em: 10 mar. 2025.

ARAÚJO, Luciana M.; LAGNADO, J. C. Menino Dinamite. In: JERUSALINSKY, Julieta (Org.). *Travessias e travessuras do acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Instituto Langage, 2024. p. 153–174.

ASSALI, Andréa Maia. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave? In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: [s.n.], 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 21 mar. 2025.

BASTOS, Marise. Entre o pedagógico e o terapêutico: a experiência de uma acompanhante terapêutica na inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 117–128, 2012.

FERREIRO, Emilia. A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. *Nova Escola*, edição especial Novos Pensadores, jan. 2012. Disponível em: <http://novaescola.org.br/fundamental-1/desestabilizacao-escritas-silabicas-alternancias-desordem-pertinencia-663205.shtml>. Acesso em: 7 jan. 2025.

FRÁGUAS, Veridiana; BERLINCK, Manoel Tosta. Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 6, n. 11, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60945/63981>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu* (1921). In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*, volume 16. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GERAB, Cristiana; FARES, Márcia; BONOMI, Tomás (Orgs.). *Clínica em trânsito: acompanhamentos terapêuticos*. São Paulo: Instituto A Casa

GUARIDO, Renata; METZGER, Clarissa. Acompanhamento terapêutico e práticas inclusivas nas escolas. In: JERUSALINSKY, Julieta (Org.). *Travessias e travessuras do acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Instituto Langage, 2024. p. 151–164.

JERUSALINSKY, Julieta (Org.). *Travessias e travessuras do acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Instituto Langage, 2024.

KUPFER, Maria Cristina et al. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: KUPFER, Maria Cristina (Org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta, 2017. Acesso em: 21 abr. 2025.

MAUER, S. K.; RESNIZKY, S. *Acompanhantes terapêuticos e pacientes psicóticos*. São Paulo: Papyrus, 1985.

METZGER, Clarissa. Acompanhamento terapêutico: onde está a inclusão? In: COLÓQUIO DE PSICANÁLISE COM CRIANÇAS. ONDE ESTÁ O PAI? DESAFIOS DA ATUALIDADE NA CLÍNICA COM CRIANÇAS, 3., 2014, São Paulo. Anais... São Paulo: Sedes Sapientiae, 2014. Disponível em:

http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise_crianca/coloquio2014/images/A_nais_IIIColoquio_2014.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. *O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista*. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2016.

PALOMBINI, Analice de Lima. Acompanhamento terapêutico: dispositivo clínico-político. *Psychê*, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 115–127, set. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30701812>. Acesso em: 8 abr. 2025.

PEGORELLI, Ana Lícia de Camargo Barros. Um acompanhamento terapêutico na escola: seus alcances e possíveis entraves. *Escritos da Criança*, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 6, p. 163–178, 2006.

PETRI, Renata. Instituição e acompanhamento terapêutico. In: JERUSALINSKY, Julieta (Org.). *Travessias e travessuras do acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Instituto Langage, 2024. p. 217–228.

PONTE, Equipe, Jerusalinsky, Julieta. In: JERUSALINSKY, Julieta (Org.). *Travessias e travessuras do acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Instituto Langage, 2024. p. 267-278.

QUAGLIATTO, Helga de Souza Machado; SANTOS, Ricardo Gomides. Psicoterapia psicanalítica e acompanhamento terapêutico: uma aliança de trabalho. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 74–81, 2004.

REIS NETO, Raymundo de Oliveira; PINTO, Ana Carolina Teixeira; OLIVEIRA, Luiz Gustavo Azevedo. Acompanhamento terapêutico: história, clínica e saber. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 30–39, 2011.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psychê*, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 167–179, set. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30701816>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SIMÕES, C. H. D.; KIRSCHBAUM, D. I. R. Produção científica sobre o acompanhamento terapêutico no Brasil de 1960 a 2003: uma análise crítica. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 392–402, dez. 2005.

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. *Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o tratar*. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-131635/publico/LENARA_SPEDO_SPAGNUOLO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025. - A

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. Sabe-se sobre a criança? Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 283-298, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p283-298>. Acesso em: 15 maio 2025b

VASCONCELOS, Matheus. A loucura entra na escola: o que acompanhamos? In: GERAB, Cristiana; FARES, Márcia; BONOMI, Tomás (Orgs.). *Clínica em trânsito: acompanhamentos terapêuticos*. São Paulo: Instituto A Casa, 2019. p. 85–94.

VIDIGAL, Juliana; et al. (Re)invenções do acompanhamento terapêutico no campo escolar. In: GERAB, Cristiana; FARES, Márcia; BONOMI, Tomás (Orgs.). *Clínica em trânsito: acompanhamentos terapêuticos*. São Paulo: Instituto A Casa, 2019. p. 97–108.