

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LARISSA SILVA SOARES DE MOURA

**ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS NAS ESCOLAS: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

Goiânia-GO
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Larissa Silva Soares de Moura

Título do trabalho: ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo**, Professor do Magistério Superior, em 04/01/2026, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Larissa Silva Soares De Moura**, Discente, em 04/01/2026, às 23:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5891051** e o código CRC **8F3C64B4**.

Referência: Processo nº 23070.065904/2025-19

SEI nº 5891051

Larissa Silva Soares de Moura

**ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS NAS ESCOLAS: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Goiânia-GO
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moura, Larissa Silva Soares de
ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS NAS ESCOLAS [manuscrito]: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO / Larissa Silva Soares de Moura. - 2025.
XXXV, 35 f.: 2025

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2025.
Apêndice.

1. Acompanhante Terapêutica. 2. Inclusão Escolar. 3. Transtorno do
Espectro Autista. 4. Teoria Histórico-cultural. 5. Mediação..

I. Araújo, Michell Pedruzzi Mendes, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) nove dias do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO”, de autoria de Larissa Silva Soares de Moura, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo – orientador (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: psicóloga mestra Raíssa Ellen Pereira da Silva (PPGP/FE/UFG) e profa. mestranda Valdete Teles Xavier Sores (PPGP/FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 04/01/2026, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdete Teles Xavier Soares, Discente**, em 04/01/2026, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raissa Ellen Pereira Da Silva, Discente**, em 05/01/2026, às 08:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5891050** e o código CRC **B7EFE643**.

AGRADECIMENTOS

Formar-me professora é a realização do meu maior sonho, mas é também fruto de um coletivo que me forjou como ser humano. Agradeço, primeiramente, ao sentimento de amor que, das mais diversas formas e através das mais diversas pessoas, me fez acreditar em mim e no meu sonho.

Aos meus pais, Maria Rita e Carlos Roberto Moura, obrigada por acreditarem na educação como o caminho para uma vida melhor. Vocês são meus maiores exemplos de vida e de educadores.

Aos meus professores da Faculdade de Educação e à minha "panelinha pedagógica" (Raissa Amorim, Raissa Oliveira, Nara, Nadine e Jakeline) por viverem esta jornada comigo, por acreditarem em mim, me ensinarem e compartilharem os dias alegres, mas principalmente os difíceis.

A todos os coordenadores, professores e alunos do Cursinho Comunidade Faz Arte, obrigada por me forjarem como uma educadora popular e por construírem um local onde a educação é uma prática de resistência e liberdade.

Meus agradecimentos a todos os meus professores de Psicologia do IPOG e às turmas XII e XIII. Obrigada por me acolherem. Obrigada por compreenderem meus pontos de vista diferentes, meus finais de semestre caóticos e por me darem a ideia deste trabalho. A professora que me formei hoje tem muito dos psicólogos que a acompanharam e, com toda a certeza, é uma professora melhor graças a vocês.

Dedico este trabalho especialmente às crianças: meus alunos e pacientes. Aos que já tive o prazer de conhecer, obrigada por me ensinarem e mostrarem que este sempre foi o meu lugar no mundo. Aos que ainda irei conhecer, saibam que cada dia de trabalho vale a pena para ajudar a construir um mundo mais inclusivo, justo e gentil para vocês.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”.
(Vigotski)

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil, consolidada por legislações específicas, estabelece o direito à educação para todos os estudantes. Neste cenário, a atuação da Acompanhante Terapêutica (at) nas escolas tem se mostrado uma alternativa para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este trabalho teve como objetivo geral analisar o papel da at nesse processo, investigando suas práticas cotidianas, sua formação e as relações que estabelece com a equipe escolar e as famílias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, cuja análise foi orientada pela Teoria Histórico-Cultural, que entende o desenvolvimento humano como um processo essencialmente social e mediado pela cultura. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com cinco acompanhantes terapêuticas atuantes em escolas privadas de Goiânia e analisados mediante análise de conteúdo. Os resultados demonstram que a at exerce uma função de mediação, facilitando a interação da criança com o ambiente escolar e promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Contudo, os dados revelam uma tensão entre dois modelos de inclusão: um que busca transformar o ambiente escolar para acolher a singularidade do aluno, e outro, mais comum, que espera que a criança se adapte às estruturas pré-existentes da escola, configurando uma inclusão superficial. A eficácia do trabalho da at mostrou-se diretamente dependente da articulação harmoniosa entre a clínica responsável pelo atendimento da criança, a própria escola e a família. Entre os principais desafios identificados estão a falta de regulamentação da profissão, que gera ambiguidade de funções, e a dificuldade de integração da at no planejamento pedagógico coletivo. Conclui-se que só se realizará uma inclusão escolar plena quando houver uma ruptura com práticas fragmentadas e a construção de uma rede colaborativa verdadeira entre todos os agentes envolvidos no processo educativo da criança.

Palavras-chave: Acompanhante Terapêutica. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Teoria Histórico-Cultural. Mediação.

ABSTRACT

Inclusive education in Brazil, strengthened by specific legislation, establishes the right to education for all students. In this context, the work of the Therapeutic Companion (TC) in schools has become an important alternative for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aimed to analyze the role of the TC in this process, investigating their daily practices, training, and the relationships they establish with the school team and families. This is a qualitative and exploratory research, whose analysis was guided by the Historical-Cultural Theory, which understands human development as an essentially social process mediated by culture. Data were collected through interviews with five therapeutic companions working in private schools in Goiânia and analyzed using content analysis. The results show that the TC plays a mediation role, facilitating the child's interaction with the school environment and promoting the development of social and cognitive skills. However, the data reveal a tension between two models of inclusion: one that seeks to transform the school environment to accommodate the student's uniqueness, and another, more common one, that expects the child to adapt to the school's pre-existing structures, constituting a superficial inclusion. The effectiveness of the TC's work proved to be directly dependent on the harmonious articulation between the clinic responsible for the child's care, the school itself, and the family. Among the main challenges identified are the lack of professional regulation, which generates ambiguity of functions, and the difficulty of integrating the TC into collective pedagogical planning. It is concluded that full school inclusion will only be achieved when there is a break with fragmented practices and the construction of a truly collaborative network among all agents involved in the child's educational process.

Keywords: Therapeutic Companion. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Historical-Cultural Theory. Mediation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 MEMORIAL FORMATIVO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
3 PERCURSO METODOLÓGICO	16
4 EM BUSCA DE RESULTADOS: SABERES E FAZERES DAS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS	18
4.1 AS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS DESTE ESTUDO.....	18
4.2 O TRABALHO REALIZADO PELAS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS.....	20
5 INFLUÊNCIA DAS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO	22
6 A ARTICULAÇÃO ENTRE CLÍNICA, ACOMPANHANTE TERAPÊUTICA E FAMÍLIA	26
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	29
REFERÊNCIAS	31
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	33
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada	35

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil, amparada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) e pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), representa um avanço na garantia de direitos educacionais para pessoas com deficiência. Conforme estabelecido pela PNEEPEI, a educação inclusiva deve ocorrer prioritariamente em salas de aula comuns, assegurando a convivência e a aprendizagem entre todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Nesse cenário, a figura do Acompanhante Terapêutico (at) surge como uma nova figura no processo de inclusão escolar, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades educacionais demandam mediação pedagógica e comportamental nos contextos privados.

A inclusão escolar, conforme defendida por Beyer (2005) e Mittler (2003), não se limita à simples presença do aluno na escola, mas necessita de sua participação ativa, o desenvolvimento de autonomia e a eliminação de barreiras que impedem sua plena integração social e pedagógica. Nesse sentido, a at atua como um mediadora, facilitando a interação da criança com o ambiente escolar, os colegas e os conteúdos pedagógicos, além de trabalhar estratégias que favoreçam sua independência. Como destacam Kassar e Rebelo (2018), a atuação desse profissional vai além do acompanhamento individualizado, constituindo-se como uma prática que potencializa o desenvolvimento global da criança.

No entanto, persistem desafios, como a falta de regulamentação clara sobre as atribuições do at, a necessidade de formação específica e a articulação com a equipe pedagógica. Além disso, estudos como os de Pletsch e Glat (2012) destacam a importância de uma abordagem colaborativa entre escola, família e profissionais de saúde, a fim de garantir uma intervenção coerente e eficaz.

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel do Acompanhante Terapêutico no contexto escolar, com ênfase nos processos e relações que desenvolve para promover a inclusão de estudantes com TEA, a partir das vivências e impressões recolhidas das entrevistas de 05 acompanhantes terapêuticas que trabalham com crianças autistas em escolas particulares de Goiânia; investigar como se estabelece a comunicação e a colaboração entre as acompanhantes terapêuticas (ats) e a equipe pedagógica nas escolas.

Visando um melhor aproveitamento e sistematização dos dados, o trabalho será explorado em três partes, onde sequencialmente são analisadas as sequências pertinentes à formação das

acompanhantes terapêuticas, a relação da at com a equipe pedagógica da escola e, por fim, a relação estabelecida com a família e com a criança acompanhada.

A fundamentação teórica apoia-se nos pressupostos da educação inclusiva (MANTOAN, 2020) e na psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2008), que compreendem o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, no qual a interação com o outro e o ambiente desempenham um papel central.

Ao investigar essa temática, pretende-se contribuir para o debate sobre práticas educacionais inclusivas, destacando a importância da mediação especializada e da articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo.

1.1 MEMORIAL FORMATIVO

Minha trajetória de vida foi moldada entre os muros da escola onde estudava e os das escolas onde meus pais trabalhavam, cresci sob a influência de muitos professores que me ensinaram, desde cedo, o valor da educação, da autonomia e do pensamento crítico; estudar foi se tornando cada vez mais um prazer, um hobby e toda minha trajetória enquanto aluna foi muito feliz.

A decisão pela Pedagogia foi natural, quase óbvia: o ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem são um lugar de conforto e de admiração. No entanto, o caminho se bifurcou quando no final do ensino médio a Psicologia me encontrou, me levando a tomar a decisão de seguir caminhando com os meus dois cursos dos sonhos, um em cada mão.

Quando a Psicologia surgiu em meu caminho, trouxe mais inquietações do que soluções me colocando em um mundo novo, hostil e que muitas vezes via a pedagogia num lugar muito limitado.

Enquanto isso, meu percurso na pedagogia que seguia suprimindo todas as minhas expectativas universitárias e me aprofundando no mundo que de certo modo, já era parte de mim. Mergulhada em dois universos, uma faculdade pública e outra privada, um curso de manhã e outro à noite, meu lugar de conforto e meu campo de batalha, frequentemente um lado da minha formação se contradiz com o outro. Aos poucos, percebi que essa divisão não era só minha era estrutural.

Nas faculdades e no ambiente acadêmico, convivi com colegas estagiárias em pedagogia, com professoras e com muitas colegas na psicologia que exerciam desde os primeiros períodos a função de acompanhantes terapêuticas. O que me espantou foi a quase inexistência de diálogo entre esses dois grupos, como se a educação e o plano terapêutico de crianças com

desenvolvimento atípico habitassem universos paralelos e eu como esse organismo estranho de duas cabeças escutava dos dois lados, como a minha “outra cabeça” complicam o processo.

Foi assim que este trabalho começou a nascer, da necessidade de entender essa relação dentro da escola, como dialogar com o trabalho pedagógico com a presença das acompanhantes Terapêuticas, buscar entender como é a experiência destas dentro da escola, para mim um mar calmo, mas também um lugar onde existem contradições, formações fragmentadas, hierarquias de saberes e até medo de invadir "territórios alheios" ou de invasão do “Meu território”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho parte da análise e compreensão do papel das acompanhantes terapêuticas nas escolas; que atuam nos processos de intervenção terapêutica e inclusão de crianças que estão dentro do espectro autista com ou sem a presença de comorbidades. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association [APA], 2014).

A análise dos dados coletados na presente pesquisa se alicerça na teoria histórico- Cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), além de autores que comentam e dão continuidade aos seus pressupostos teóricos. Lev Semionovitch Vygotski nasceu em 5 de novembro de 1896 (17 de novembro pelo calendário gregoriano) em Orcha, na Rússia, e cresceu em Gomel, onde iniciou seus estudos e desenvolveu interesse por literatura, psicologia e arte (Prestes; Tunes, 2011). Formou-se em Direito na Universidade de Moscou, mas dedicou-se intensamente à psicologia, influenciado pelo contexto revolucionário soviético.

Em 1924, mudou-se para Moscou, onde ingressou no Instituto de Psicologia Experimental e começou a desenvolver sua Teoria Histórico-Cultural, enfatizando o papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Sua obra mais conhecida, *Pensamento e Linguagem* (1934), foi publicada pouco antes de sua morte, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose. Apesar de sua curta vida, Vygotski deixou um legado importante, ainda que parte de seus trabalhos tenha sido censurada ou alterada fora da União Soviética, como destacam Prestes e Tunes (2011): "muitos textos do autor, para que fossem publicados ainda no final dos anos 50, foram cortados e alterados pelos editores" (p. 2). Sua influência só foi plenamente reconhecida décadas depois, com a republicação de suas obras completas nos anos 1980. A fundamentação epistemológica da teoria vigotskiana está profundamente enraizada no materialismo histórico-dialético de Marx; deste modo se vê que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, sendo fruto da interação biológica com o as condições históricas e as relações sociais concretas.

Cabe ressaltar que as acompanhantes terapêuticas entrevistadas utilizam técnicas da a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que é uma abordagem amplamente utilizada no atendimento a crianças autistas, com foco em modificação comportamental. Embora eficaz em alguns contextos, sua ênfase no condicionamento pode negligenciar a dimensão social e cultural

do desenvolvimento. Vigotski faz uma crítica contundente a essa visão fragmentada dos transtornos em Fundamentos de Defectologia:

A concepção puramente aritmética da soma de defeitos é um aspecto característico da velha defectologia... A criança cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança desenvolvida de outro modo (Vigotski, 2022, p. 31-33).

Reafirmamos a escolha de analisar os dados na perspectiva histórico- Cultural por ser uma teoria que prioriza a mediação social, entende o autismo dentro do contexto relacional e vê a escola como um local de transformação e não de adequação do indivíduo. “Enquanto o ABA busca moldar comportamentos, a abordagem histórico-cultural busca compreender e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dentro das interações sociais.” (Baptista, 2019, p. 79)

Vigotski (1998) propõe quatro planos genéticos para entender o desenvolvimento humano: filogênese (evolução da espécie), ontogênese (desenvolvimento individual), sociogênese (influência das relações sociais) e microgênese (processos imediatos de aprendizagem). No caso das crianças autistas, a sociogênese e a microgênese são especialmente relevantes, pois evidenciam como as interações sociais na escola, mediadas pela acompanhante terapêutica. Um dos conceitos que deve gerir a atuação da at é a compensação e como mediar seus processos, sendo assim:

Qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação" (Vigotski, 2022, p. 34).

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção voluntária, memória mediada, pensamento abstrato e linguagem como já dito são construídas socialmente. No caso do autismo, a presença de um (a) at pode ser decisiva para que essas funções se desenvolvam, uma vez que: "A criança com autismo muitas vezes enfrenta dificuldades na interação social, e é justamente nesse aspecto que o acompanhante terapêutico atua, criando pontes entre ela e o mundo." (Drago, 2015, p. 56).

Vigotski (2003) ressalta que o desenvolvimento dessas funções depende da qualidade das interações sociais, o que justifica a necessidade de profissionais capacitados e de uma harmonia entre áreas para mediar essas relações no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a presença de acompanhantes terapêuticos (ats) na escola não pode ser reduzida a uma intervenção individualizada, mas deve ser entendida como uma mediação social que possibilita a inclusão e o desenvolvimento da criança autista.

Deste modo, "O desenvolvimento cultural da criança com defeito transcorrerá em uma direção distinta à da criança normal, exigindo formas culturais singulares, especialmente criadas" (Vigotski, 1929/2022, p. 54).

Entendemos que "A mediação do outro é essencial para que a criança com autismo consiga internalizar conhecimentos e desenvolver funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento abstrato." (Oliveira, 2010, p. 78). Essa mediação é cultural pois atua na estrutura das funções psicológicas e no caminho social entre o desenvolvimento potencial e o real. Como a mediação social é fundamental para as crianças autistas, esta não pode restringir as intervenções terapêuticas em consultórios.

A escola quando bem preparada é sem dúvida um território fértil para o desenvolvimento e para a inclusão. A educação inclusiva, na perspectiva vigotskiana, não se limita à inserção física da criança na escola, mas pressupõe a criação de condições para sua participação ativa nos processos de aprendizagem. Vigotski defende que "A verdadeira educação especial é aquela que se orienta para alcançar a total e plena integração social" (Vigotski, 2022, p. 22).

Desse modo, todos envolvidos no processo de desenvolvimento físico e mental da criança autista: professores, equipe pedagógica, pais, psicólogo, pediatras e a acompanhante terapêutica devem conversar a mesma língua, respeitando o papel e as atribuições de cada área, porém trabalhando em conjunto para desenvolver diminuir a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode realizar com ajuda de um mediador.

Diferentemente de teorias que priorizam apenas o desenvolvimento biológico como condição para a aprendizagem, Vigotski (1991) inverte essa lógica, afirmando que: "É a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário." (Vigotski, 1991, p. 112). Isso significa que a criança autista não precisa estar "pronta" para ser escolarizada, mas sim, que a aprendizagem, mediada pelo at e pelo professor, é que promoverá seu desenvolvimento. Mantoan (2020) complementa: "A inclusão escolar só se efetiva quando a escola se adapta às necessidades do aluno, e não o contrário." (Mantoan, 2020, p. 34).

Dessa forma, e com base na teoria histórico- Cultural, podemos analisar nesse estudo exploratório diversas nuances do desenvolvimento das crianças autistas, do processo de intervenção realizado pelas acompanhantes terapêuticas, das relações e interações estabelecidas em torno e com essa criança a do ambiente escolar. Abarcando esses sujeitos históricos e os processos de mediação e ensino e aprendizagem em que estão envolvidos, bem como, suas vivências e impressões ao longo do processo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem dessa pesquisa se classifica como qualitativa. Como descrito por Gil (2002), pesquisas qualitativas devem ser utilizadas quando se busca compreender um ou mais fenômenos sociais em toda sua complexidade. O autor destaca que esse tipo de abordagem permite "uma aproximação mais flexível e aberta ao contexto estudado" (Gil, 2002, p. 44). Coadunando o exposto, Triviños (1987) defende que a pesquisa qualitativa é essencial em projetos onde os dados não podem ser quantificados ou não trazem a completude das relações sociais

Enquanto pesquisa qualitativa, esta também é descrita como exploratória que visa fornecer um caminho inicial sobre o tema e identificando problemas iniciais. Triviños (1987) que defende a importância da pesquisa exploratória, adequada ao seu estudo:

A pesquisa exploratória é particularmente útil quando se trata de investigar problemas sobre os quais não existem muitos estudos anteriores, ou quando se deseja obter uma visão geral e aproximada de um determinado fenômeno. Ela permite uma primeira aproximação com a realidade estudada, abrindo caminho para investigações mais profundas no futuro. (Triviños, 1987, p. 109).

Lakatos e Marconi (2003) também corroboram acerca da utilidade das pesquisas exploratórias para a compreensão inicial de determinado tema e para orientação de formulações de novos problemas de pesquisa no futuro. Além disso, esse tipo de pesquisa permite uma coleta de dados flexível e adaptada ao objeto de estudo considerando que os caminhos da pesquisa dependem dos dados coletados. (Gil, 2002).

Como instrumento de coleta de dados, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com acompanhantes terapêuticas que atuam em escolas privadas de Goiânia; contendo perguntas abertas sobre suas práticas, relação com a equipe pedagógica, com a família e os impactos da sua atuação. De acordo com Gil (2002), as entrevistas semiestruturadas são adequadas para pesquisas qualitativas, pois trazem a estrutura necessária em uma pesquisa com a flexibilidade necessária para trabalhar outras questões que emergem durante a interação com os participantes.

Em atendimento às normas éticas previstas no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG, 2024), todas as participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), contendo informações claras sobre os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos envolvidos (sociais e emocionais), a garantia de sigilo e anonimato (com uso de nomes fictícios), o direito de desistência sem prejuízos e a voluntariedade da participação. O documento também incluirá os contatos da pesquisadora, do

orientador e das instituições responsáveis. Adicionalmente, nomes fictícios serão adotados para identificar participantes e instituições citadas no trabalho, assegurando a confidencialidade conforme as diretrizes do CEP/UFG.

O tratamento dos dados coletados seguirá as etapas propostas por Bardin (2016) para a análise de conteúdo, metodologia que permite uma interpretação sistemática e objetiva do material qualitativo. Conforme a autora, análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens" (Bardin, 2016, p. 44).

A análise será realizada em três etapas principais: Pré-análise: Consiste na organização do material coletado, leitura flutuante das entrevistas e formulação de hipóteses iniciais. Nesta fase, serão transcritas as entrevistas na íntegra, garantindo a fidelidade ao discurso das participantes. Exploração do material: O corpus será codificado por meio da categorização temática, identificando unidades de registro (palavras, frases ou trechos) que representam conceitos-chave relacionados aos objetivos da pesquisa.

Bardin (2016) destaca que "a categorização é um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente" (p. 147). A Interpretação dos resultados: Os dados categorizados serão analisados de forma crítica, buscando inferências sobre as práticas das acompanhantes terapêuticas, sua relação com a equipe pedagógica e famílias, e os impactos de sua atuação. A autora ressalta que "a análise de conteúdo não se limita ao conteúdo, mas toma em consideração o 'continente', ou seja, a forma como as mensagens são expressas" (Bardin, 2016, p. 39)

4 EM BUSCA DE RESULTADOS: SABERES E FAZERES DAS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS

Em busca de sistematizar os dados desta pesquisa, nesta seção traremos o eixo de interpretação relacionado às atividades desenvolvidas pelas acompanhantes terapêuticas no ambiente escolar. Em um primeiro momento iremos apresentar os indivíduos que compõem o estudo e posteriormente, suas atribuições enquanto profissional.

4.1 AS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS DESSE ESTUDO

Esse estudo foi realizado com cinco acompanhantes terapêuticas que trabalham em escolas privadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Goiânia-GO. Por questões de privacidade vamos chamá-las por nomes fictícios e vou listá-las, aqui no texto, por ordem decrescente do grau de experiência profissional.

A acompanhante terapêutica Kenia tem 38 anos, formada em administração e com o curso de psicologia em andamento, atua como acompanhante terapêutica há dois anos com uma criança autista nível 2 de suporte em uma sala de 5º ano. Valéria tem 42 anos, formada em pedagogia a 20 anos e cursa atualmente psicologia; atuou com crianças autistas nível 1 e 2 de suporte durante cerca de um ano, não atuante no momento.

A at aqui intitulada de Maria tem 22 anos e está no oitavo período de psicologia, atua como na área desde o segundo semestre da faculdade, após a disciplina de análise do comportamento e recebe supervisão das psicólogas responsáveis pelos casos das crianças que acompanha. atualmente, trabalha com uma criança nível três de suporte, porém já atuou com crianças com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade. Ana, tem 2 anos de experiência com at, após fazer um curso de formação em uma plataforma online, nesse período atendeu duas crianças de nível 01 e 03 de suporte. A última at, aqui chamada de Olga tem 20 anos de idade é estudante de pedagogia, atua com uma criança de nove anos, com autismo e deficiência intelectual a cerca de três meses.

Todas essas mulheres em condições e em contextos diferentes, dentro de suas formações, experiências e perspectivas atuam diretamente no cotidiano de crianças com processos únicos de desenvolvimento, muitas vezes presas às amarras de um currículo e modelo de escola que delibera ou não, de forma colaborativa ou arbitrária, o trabalho a ser seguido.

4.2 O TRABALHO REALIZADO PELAS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS

Nesse sentido, traremos, nessa sessão, as práticas realizadas pelas acompanhantes terapêuticas no contexto escolar:

Kênia descreve a atuação com a criança que acompanha como:

minha função é estar ajudando em todos os quesitos possíveis, desde adaptar as atividades que não vêm adaptadas da escola, manejar comportamentos inadequados para que ele permaneça em sala, ajudar na alimentação e na interação com outros colegas. basicamente tudo que possam contribuir para o bem-estar e a inclusão do meu paciente” (kênia, 2025).

Ana relata que sua atuação está baseada “no contrato com a família que define que tenho que auxiliar a criança em suas atividades, oferecendo o suporte necessário para sua participação e aprendizado.” (Ana, 2025).

Valéria diz que “Teoricamente tenho que fornecer suporte ao estudante e à equipe pedagógica, mediando com a equipe que atende a criança fora da escola.” (Valéria, 2025).

Maria salienta que vê sua função como “O manejo de comportamentos dentro da sala para que a criança se comporte da maneira mais adequada para aquele ambiente no tempo da criança, trabalhando aos poucos, com uma exposição gradual, principalmente às demandas da sala de aula.” (Entrevistada, 2025).

Olga, quando questionada sobre quais atividades desenvolve na escola, relata que:

cheguei meio perdida sobre o que seria minha função, as outras acompanhantes da escola que eu trabalho, modelam comportamentos de maneiras clínicas enquanto adaptam a rotina. De início tentei dar aula para meu paciente e vi que esse não deveria ser exclusivamente meu papel, porque a professora também deveria adaptar as tarefas da criança.” (Olga, 2025).

A partir da análise dessa parte inicial das entrevistas com as acompanhantes terapêuticas (ats), podemos perceber um campo de atuação vasto, cujas atividades podem ser compreendidas e praticadas de formas diversas a partir das vivências e das diversas formações que cercam os atores sociais da escola.

Apesar de vivências diferentes, alguns pontos dos relatos são unânimes, as ats tem sobre si a necessidade de auxiliar a criança "em todos os quesitos possíveis" (Kênia), "oferecendo suporte necessário" (Ana) e "mediando" (Valéria) algo que se encontra ressonância direta no conceito vigotskiano de mediação social. Como postula Oliveira (2010, p. 78), "a mediação do outro é essencial para que a criança com autismo consiga internalizar conhecimentos". As ats

atuam como esse "outro" mais experiente, criando as "pontes entre ela e o mundo" (Drago, 2015, p. 56).

A fala de Olga, que percebeu que seu papel não era "dar aula", mas sim mediar a relação da criança com o currículo e com a professora, indica uma compreensão em desenvolvimento de que sua função como fortalecedor social, e não um substituto do professor, percepção que não está definida em nenhum documento ou que não se manifesta e todas as relações escolares.

A AT, ao ter sobre si a responsabilidade de adaptar uma atividade ao mundo e as habilidades em desenvolvimento da criança, não está atuando em um processo simples, pois fugindo de um senso comum onde essa adaptação seria "simplificar uma tarefa" pode ser enxergado como a criação de uma "forma cultural singular", que permite à criança acessar o conhecimento. No entanto, há um risco, como apontado por Kassar (2011), de que a figura da AT se torne uma "muleta" que isola a criança, em vez de uma mediadora que a fortalece nos veículos sociais na escola. A fala de Valéria sobre mediar "com a equipe que atende a criança fora da escola" sugere uma visão mais sistêmica e integrada do processo de compensação.

Nota-se, nas falas e nas práticas descritas, a base teórica da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Maria explicita essa influência ao definir sua função como o "manejo de comportamentos" para uma "adequação" ao ambiente, utilizando uma "exposição gradual". Esta é uma linguagem típica do ABA, que prioriza a modificação comportamental.

Porém, mesmo que de forma espontaneísta ou inconsciente, as entrevistadas trazem visões da Teoria Histórico-Cultural. Em contrapartida, a perspectiva vigotskiana, como coloca Baptista (2019, p. 79), "busca compreender e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dentro das interações sociais". A fala de Kênia, ao incluir "ajudar na interação com outros colegas" como parte de "tudo" que faz, aponta para uma prática que foca além controle comportamental e busca a construção de vínculos e vivências, trazendo uma concepção de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da interação.

O trabalho descrito pelas ats é, em essência, a atuação nas zonas de desenvolvimento das crianças; buscando sempre diminuir a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que realiza com a ajuda de um mediador. A esse respeito, Vigotski (1991) inverte a lógica que espera a criança "pronta" para aprender, defendendo que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. Destarte, as ats, ao oferecerem suporte, estão justamente possibilitando que a aprendizagem ocorra, impulsionando o desenvolvimento.

5 INFLUÊNCIA DAS ACOMPANHANTES TERAPÊUTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Não se pode negar que a acompanhante terapêutica é um agente de inclusão na escola. Apesar de ser inicialmente um tipo de atuação pensado para o ambiente clínico, em que o papel da at toma um molde terapêutico, por necessidade das crianças, por processos de organização pedagógicas as acompanhantes terapêuticas chegaram às escolas particulares, ocupando de maneira “culposa” e de certa forma indevida o local de atuação de um professor de apoio. Quando questionada sobre o seu entendimento sobre inclusão e suas práticas inclusivas, Maria traz os seguintes pontos:

O meu trabalho trouxe uma melhor adaptação e um convívio mais harmonioso para a criança dentro do ambiente escolar, porém sinto que nas atividades, muitas vezes a professora não pensa nas necessidades específicas dele, tendo atividades “adaptadas” para todas as crianças neurodivergentes, então ele consegue estar presente em sala, porém desconexo do que acontece nela (Maria, 2025).

Ela relata que esse processo dificulta muito, mesmo que com a ajuda da psicopedagoga que acompanha o caso pensar em formas de incluir a criança, já que “a escola me incluía em algumas reuniões sobre a criança, mas não no planejamento pedagógico em si.” (Maria, 2025). Quando questionada sobre o que seria o maior desafio para uma real inclusão, diz que: “Os maiores desafios são a participação efetiva da escola e da família para trabalhar em conjunto nas mudanças de comportamento, além da falha de comunicação entre as partes.” (Maria, 2025).

Ana traz uma experiência diferente durante sua atuação como at; em relação ao processo de inclusão ela avalia que “Uma boa acompanhante terapêutica no cotidiano da criança é de alta importância, promovendo uma melhor adaptação e socialização.” (Ana, 2025). A esse respeito, ela ressalta que

Participava de todas as reuniões sobre a criança, sendo incluída em tudo relacionado aos alunos acompanhados e podia falar abertamente sobre as atividades que concordava como significativas e o que poderia ser refeito para se tornar mais reforçador (Ana, 2025).

Em sua opinião, o maior desafio para a inclusão “está relacionado ao próprio estudante, especificamente nos dias em que eles não estão bem ou não estão medicados corretamente.” (Ana, 2025).

Kênia diz que, no processo de inclusão, “o meu trabalho é o que tem mais impacto no cotidiano da criança, pois auxilia de maneira exclusiva e por um longo período a criança a

estabelecer vínculos e a socialização com as normas da escola.” (Kênia, 2025). Quando questionada sobre a participação no planejamento das atividades de inclusão relata que:

Sim, participava das reuniões onde as supervisoras iam à escola, porém não podia opinar sobre como meu paciente iria reagir às atividades e era cobrada para cumprir os cronogramas, mesmo que significasse que ele iria se desorganizar, pois fazendo mais ou menos o mesmo que as outras crianças ele estava incluso na dinâmica da escola. (Kênia, 2025).

Valéria entende que seu papel no processo de inclusão é:

Tentamos o tempo todo incluir a criança, e fazer ela ter vínculos, momentos cada vez maiores de autonomia e uma rotina feliz na escola. Sentia que por ser professora as outras pessoas da equipe me respeitavam mais e me incluíram no planejamento pedagógico. tinha muita troca de experiência para fazer as atividades funcionarem e as minhas crianças viverem a escola, porém via que outras ats não recebiam tanta atenção, mesmo conhecendo as necessidades das suas crianças e ficava uma coisa meio a at e sua criança em um canto e a escola acontecendo do outro (Valéria, 2025).

Olga ao ser questionada sobre como atua no processo de inclusão diz que:

Sou muito pressionada por parte da escola para que ele seja “incluído” em todas atividades, então tenho que ajudar ele a participar de tudo que a escola propõe. Mas não sei se ele está incluído de verdade, porque às vezes tenho que praticamente fazer as tarefas dele, porque ele não demonstra interesse no que foi proposto e muitas vezes ele desorganiza por estar sendo forçado a fazer algo sem sentido. (Olga, 2025).

A análise dos relatos desvela diversas perspectivas sobre o papel acompanhante terapêutica, por exemplo, como um ator social para os processos de inclusão. No entanto, os dados revelam que a efetividade de sua mediação está intrinsecamente ligada à forma como a escola e a rede de apoio compreendem e integram o seu trabalho.

Sob a ótica da Teoria Histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória mediada e a linguagem dão-se por meio da interação social (Vigotski, 2003). Nesse sentido, a fala de Ana que avalia sua atuação como promotora de "uma melhor adaptação e socialização" e a de Kênia que vê seu trabalho como decisivo para "estabelecer vínculos e a socialização com as normas da escola" mostram conceito de que o at atua como uma ponte entre a criança e o mundo social (Drago, 2015).

A mediação realizada pela acompanhante terapêutica é uma ferramenta cultural que possibilita à criança autista acessar os significados e práticas do ambiente escolar. A esse respeito, Oliveira (2010) reforça que "a mediação do outro é essencial para que a criança com autismo

consiga internalizar conhecimentos" (p. 78). Quando Valéria relata buscar "momentos cada vez maiores de autonomia e uma rotina feliz na escola", ela demonstra uma compreensão desse processo de internalização, no qual o mediador atua para que, progressivamente, a criança se aproprie de ferramentas culturais que lhe permitam agir com maior independência.

Um dos achados significativos dos dados produzidos é a clivagem entre duas concepções de inclusão que emergem dos relatos: uma alinhada à Teoria Histórico-Cultural, que a entende como transformação do ambiente e criação de formas culturais singulares (Vigotski, 2022); e outra, hegemônica nas escolas, que a reduz a uma mera adequação ou adequação do aluno ao sistema pré-estabelecido.

A fala de Maria expõe essa contradição com clareza: seu trabalho garante a presença física e um convívio mais harmonioso, mas a criança permanece "desconexa do que acontece" em sala de aula devido a atividades padronizadas e não significativas. Esta prática vai de encontro ao alerta de Mantoan (2020) de que "a inclusão escolar só se efetiva quando a escola se adapta às necessidades do aluno, e não o contrário" (p. 34). A criança está na escola, mas não está incluída nos processos de aprendizagem, configurando o que se pode chamar de uma pseudo inclusão, que é a mera integração da pessoa com deficiência na escola comum, sem que se leve em conta as especificidades e potencialidades do estudante.

Esse cenário é agravado pela exclusão das ats do planejamento pedagógico. Maria é "incluída em algumas reuniões sobre a criança, mas não no planejamento pedagógico em si". Kênia participa de reuniões, mas "não podia opinar sobre como meu paciente iria reagir às atividades", sendo cobrada a cumprir cronogramas que, muitas vezes, levavam à desorganização da criança. Nestes casos, a escola ignora o princípio vigotskiano de que "a criança cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida... é uma criança desenvolvida de outro modo" (Vigotski, 2022, p. 33). Ao não ouvir a at, que detém um conhecimento microgenético único sobre a criança, a escola perde a oportunidade de criar as "formas culturais singulares" necessárias para o seu desenvolvimento.

Em contrapartida, a experiência de Ana e Valéria evidenciam que, quando a mediação da at é valorizada, há oportunidades mais plenas para o desenvolvimento da criança acompanhada. Ana relata ser incluída "em tudo relacionado aos alunos acompanhados" e poder opinar abertamente sobre as atividades. Valéria, por ser professora, sentia que tinha mais respeito e participava ativamente do planejamento, resultando em "muita troca de experiência". Estes casos demonstram uma visão de que todos os envolvidos devem "conversar a mesma língua", para diminuir a distância entre o desenvolvimento real e potencial da criança.

Por esse prisma, o conceito de compensação, central na Defectologia de Vigotski, é crucial para analisar estas práticas das acompanhantes terapêuticas. Para o autor, "qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação" (Vigotski, 2022, p. 34), e o papel do educador é mediar esses processos. A compensação não é a eliminação de um déficit, mas a criação de caminhos alternativos para o desenvolvimento.

A fala de Olga, no entanto, revela uma prática que sufoca a compensação e se aproxima de uma lógica utilitarista criticada por Vigotski. Ela relata ser pressionada a incluir a criança em "todas as atividades", resultando em situações em que tem "que praticamente fazer as tarefas dele" para simular uma participação. Esta prática, que ela própria questiona, nega a singularidade do desenvolvimento da criança e a reduz a um ser a ser moldado, desconsiderando seu interesse e seu estado subjetivo. É a concepção puramente aritmética da soma de defeitos" (Vigotski, 2022, p. 31) em ação, onde se busca normalizar a aparência do comportamento sem se preocupar com o sentido interno da atividade para a criança.

A declaração de Ana, que atribui o maior desafio da inclusão aos "dias em que eles não estão bem ou não estão medicados corretamente", apresenta inconsistências. Entendemos que atribuir os desafios da inclusão principalmente no estudante pode levar a uma medicalização da questão educacional, tirando o foco da necessidade de a escola se reorganizar para atender àquele sujeito em sua condição específica daquele dia.

Os relatos mostram que a verdadeira inclusão aquela que se orienta para a "total e plena integração social" (Vigotski, 2022, p. 22) se firmando em ambientes dialógicos, em que o conhecimento da at sobre a microgênese do desenvolvimento da criança é incorporado ao planejamento macro da escola. É necessário, portanto, superar a visão da at como um recurso clínico ou de apoio individual e reconhecê-la como um agente na rede de mediações que constitui uma comunidade escolar verdadeiramente inclusiva, na qual a aprendizagem, como defende Vigotski (1991), possa de fato impulsionado o desenvolvimento de todas as crianças.

6 A ARTICULAÇÃO ENTRE CLÍNICA, ACOMPANHANTE TERAPÊUTICA E FAMÍLIA

A atuação da acompanhante terapêutica (at) no cenário escolar não constitui uma prática isolada ou autossuficiente. Pelo contrário, ela se insere em uma rede complexa de relações que envolve, de forma indispensável, a equipe clínica responsável pelo caso e a família da criança.

A qualidade da articulação entre esses três eixos: clínica, at e família determina em grande medida a coerência das mediações oferecidas à criança e a efetividade do próprio processo de inclusão escolar. Os relatos das acompanhantes terapêuticas entrevistadas revelam um panorama diverso dessa tríade, oscilando entre a integração harmoniosa e a desarticulação completa, com reflexos diretos no desenvolvimento do aluno acompanhado.

Sobre a comunicação com a clínica e a família, Kênia descreve uma dinâmica muito positiva: “No meu caso, não existe dificuldade no relacionamento com os familiares. O vínculo é muito bom (Kênia, 2025).”

“O contato com a família da criança que acompanho é diário, mantenho eles atualizados de tudo que acontece com a criança na escola, mesmo que as vezes os profissionais da escola digam que não é necessário (Kênia, 2025).

“Sim, participo ativamente das reuniões do caso na clínica. A dinâmica é muito boa, pois me incluem em tudo relacionado à criança acompanhada, e valorizam as demandas que eu trago da escola (Kênia, 2025).

Valéria também relata pontos positivos, mas aponta problemas na articulação geral: “A comunicação com os outros profissionais que atendiam a minha criança era muito boa” (Valéria, 2025). No entanto, ela destaca: “a maior dificuldade era, justamente, estabelecer e manter um contato produtivo entre todas as partes, a escola, a família e a clínica” (Valéria, 2025). Essa dificuldade se materializava em resistências: “às vezes enfrentei resistência ou desentendimentos com a equipe escolar, quando trazia o que era discutido na clínica para ser feito na escola” (Valéria, 2025).

Maria vivencia uma realidade de contrastes nessa articulação: “Havia abertura para que eu me comunicasse na clínica, porém, percebia que minhas colocações e observações não resultavam em mudanças práticas na escola” (Maria, 2025).

Seu contato com as famílias diferente: “O contato varia de família com família. A família da criança de nível 1, era maravilhoso, com pais super interessados e presentes. Já com a família da criança de nível 3, era péssimo, pois eram muito ausentes” (Maria, 2025). Ela identifica como uma das maiores dificuldades “a comunicação ineficaz e a falta de interesse demonstrada por algumas famílias no desenvolvimento da própria criança” (Maria, 2025).

Ana reforça a ideia do contato constante como pilar do trabalho: “O contato com a família e com a clínica responsável sobre o caso da criança que acompanho é diário, principalmente para saberem o que acontece na escola e o que não está funcionando” (Ana, 2025).

Já Olga descreve um cenário marcado pela frustração compartilhada com a família e pela impotência frente ao sistema:

“O contato com a família é complicado, eles ajudam no que podem, porém vejo eles ficam chateados de como muitas coisas não fazem sentido no tratamento com o filho deles na escola, como o livro didático e algumas atividades, falamos disso na supervisão, mas sozinha não consigo mudar isso na escola; e mesmo que saibam do meu papel, as vezes vejo, que eles queriam que eu fizesse mais” (Olga, 2025).

A partir da teoria histórico-cultural podemos observar a articulação entre clínica, at e família. Se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo socialmente mediado (Vigotski, 2003), a consistência e a qualidade das mediações oferecidas nos diversos contextos de vida da criança tornam-se um fator de importância. A at atua como mediadora direta no ambiente escolar, mas a eficácia de sua intervenção está intrinsecamente ligada à sua integração em um sistema coerente de apoio.

Como postula Vigotski (2022), a criança cujo desenvolvimento se dá de maneira atípica exige “formas culturais singulares, especialmente criadas” (p. 54). A criação dessas formas é uma tarefa coletiva, que demanda a ação concertada da clínica (detentora do planejamento terapêutico), da família (núcleo primário de vínculo e continuidade) e da escola, com a at como agente de ligação.

Os relatos de Kênia e Ana exemplificam um funcionamento que se aproxima desse ideal de rede de mediação articulada. Quando a clínica inclui a at em suas reuniões e valoriza suas demandas, está reconhecendo e incorporando o conhecimento que ela possui sobre a criança em interação com o ambiente escolar. Nesse modelo, a at não é uma mera executora de protocolos, mas uma co-construtora do processo. A comunicação diária e o bom vínculo com a família completam esse circuito, permitindo que as estratégias de compensação, entendidas como a construção de caminhos alternativos para o desenvolvimento (Vigotski, 2022) sejam consistentes e generalizadas. Nesses casos, a família e a clínica funcionam como mediadores da mediação, fortalecendo e direcionando o trabalho da at.

A experiência de Valéria, contudo, expõe uma falha sistêmica recorrente. Mesmo com boa comunicação na clínica e uma relação de parceria com a família, a resistência da escola em acolher e implementar as orientações provenientes desse eixo rompe a cadeia de mediações. Essa ruptura cria uma contradição insustentável para a criança, que recebe mensagens e abordagens desconexas em um mesmo espaço-tempo. Tal resistência reflete, muitas vezes, o que Mantoan (2020) critica:

a expectativa de que o aluno se adapte à escola, e não o contrário. A escola que se fecha ao diálogo com a clínica e com a at nega, na prática, a necessidade de criar as “formas culturais singulares” e insiste em uma lógica de homogeneização que é incompatível com a inclusão real.

Os contrastes vividos por Maria são particularmente elucidativos. A disparidade no engajamento familiar produz contextos de desenvolvimento distintos. Com uma família presente e interessada, o trabalho da at é potencializado, encontrando eco e continuidade no ambiente doméstico. Com uma família ausente, os processos de compensação ficam fragilizados, sobrecarregando a at e limitando a generalização das aprendizagens. Essa situação evidencia que o desenvolvimento é um fenômeno relacional e contextual, marcado pela qualidade das interações sociais que cercam a criança, corroborando a visão de que “o desenvolvimento cultural da criança com defeito transcorrerá em uma direção distinta” (Vigotski, 2022, p. 54), direção esta que é traçada coletivamente.

Por fim, a fala de Olga revela uma dimensão de sofrimento e impotência que emerge quando a tríade identifica problemas, mas não consegue gerar transformações. A família e a at compartilham a percepção crítica sobre a falta de sentido de muitas atividades escolares, mas esbarram na impossibilidade de alterar a estrutura pedagógica. Nesse cenário, a at é colocada na difícil posição de mediar, simultaneamente, o desenvolvimento da criança e a frustração da família, sem ter poder para alterar a fonte do problema. Essa experiência vai de encontro ao princípio fundamental de que “é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento” (Vigotski, 1991, p. 112). Se a aprendizagem oferecida é desprovida de significado, como apontado por Olga, ela não apenas não impulsiona o desenvolvimento como pode gerar desorganização e sofrimento, configurando um cenário de pseudo-inclusão.

A análise realizada demonstra, portanto, que a efetividade da acompanhante terapêutica como agente promotor de desenvolvimento e inclusão é diretamente proporcional à força e à coerência da rede de relações que a sustenta. A construção de uma verdadeira comunidade de desenvolvimento em torno da criança autista, onde clínica, família e escola (com a at como elo integrador) atuem de forma sinérgica e dialógica, não é um mero ideal, mas uma condição prática indispensável. Sem essa articulação, o trabalho da at, por mais dedicado e teoricamente fundamentado que seja, permanece como um esforço parcial e, muitas vezes, frustrado, incapaz de criar as condições necessárias para a “total e plena integração social” (Vigotski, 2022, p. 22) que deve ser a meta de todo processo inclusiv

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou analisar o papel da acompanhante terapêutica (at) no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das experiências de cinco profissionais atuantes em escolas privadas de Goiânia. Guiado pela Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, o estudo explorou as práticas, os desafios e as relações estabelecidas por essas profissionais, buscando compreender como sua mediação impacta o desenvolvimento e a participação social dos estudantes.

A análise dos dados permitiu confirmar que a at se configura, de fato, como um agente de mediação na escola. Sua atuação, que vai desde a adaptação de atividades e o manejo comportamental até a facilitação da interação social, materializa o conceito de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio da interação social (Vigotski, 2003). As ats atuam como o “outro mais experiente”, criando as pontes que permitem à criança acessar os significados e as práticas do ambiente escolar, conforme destacado por Oliveira (2010) e Drago (2015).

No entanto, os resultados evidenciaram que a eficácia dessa mediação está condicionada a fatores que transcendem a atuação individual da profissional. Um primeiro eixo de conclusões aponta para a atureza e os limites da própria atuação da at. Identificou-se uma grande variação nas atribuições e na fundamentação teórica do trabalho realizado, oscilando entre práticas inspiradas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e perspectivas de atendimento educacional especializado. Esta ambiguidade reflete a falta de regulamentação e de diretrizes claras para a profissão, resultando em uma atuação que, por vezes, se aproxima indevidamente da função docente, como no relato de Olga, ou se concentra excessivamente no controle comportamental, em detrimento da construção de sentido e vínculo.

O segundo eixo de conclusões diz respeito ao conceito de inclusão que orienta as práticas escolares. Os relatos das participantes revelaram uma clivagem profunda. De um lado, uma concepção de inclusão como transformação do ambiente e criação de “formas culturais singulares” (Vigotski, 2022), na qual a at é uma parceira no planejamento pedagógico. Esta visão foi experienciada de forma mais plena por Valéria e Ana. De outro lado, prevalece uma lógica de pseudo- inclusão (Mantoan, 2020), na qual a presença física da criança é confundida com participação ativa. Neste modelo, a criança permanece “desconexa” a at é excluída do planejamento e pressionada a normalizar comportamentos, cumprindo cronogramas rígidos que podem levar à desorganização do aluno, como nos casos de Kênia e Olga. Esta prática nega o

princípio de que a criança com desenvolvimento atípico é “desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2022, p. 33).

Por fim, o terceiro eixo demonstrou que articulação entre clínica, at e família é necessária para uma intervenção coerente e eficaz. Os dados mostraram que, quando essa rede funciona de forma integrada e dialógica, com a clínica acolhendo as observações; criam-se as condições ideais para os processos de compensação e para a generalização das aprendizagens. Contudo, a experiência mais comum é a de desarticulação, marcada pela resistência da escola em dialogar com o saber clínico, pela falta de engajamento de algumas famílias ou pela ausência de canais efetivos de comunicação entre todos os envolvidos. Sem esta rede de apoio, o trabalho da at, por mais dedicado, torna-se um esforço solitário e de eficácia limitada.

Este estudo, de natureza exploratória e com um grupo limitado de participantes, não tem a pretensão de esgotar a complexidade do tema. Sua principal limitação reside no recorte específico (escolas privadas de uma capital), o que impede a generalização dos resultados para a rede pública ou outros contextos. Ainda assim, suas conclusões apontam para caminhos importantes.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos que acompanhem o processo de inclusão ao longo do tempo e a análise da perspectiva de outros atores envolvidos, como professores, coordenadores e as próprias crianças. Investigações que comparem modelos de atuação da at com diferentes fundamentações teóricas também seriam profícuas.

Conclui-se, portanto, que a acompanhante terapêutica possui um papel incontestável no cenário da inclusão escolar. Contudo, depende do rompimento com lógicas fragmentárias e da construção coletiva de uma comunidade educativa que, na prática, entenda e vivencie a inclusão como um processo dialético de mudança mútua da criança, da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTISTA, C. R. **Inclusão escolar e autismo: Uma análise das práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 2015.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DRAGO, R. **Mediação pedagógica e autismo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2002.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Acompanhamento terapêutico na escola: interfaces entre saúde e educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 67-83, jan./abr. 2018.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: atlas, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2010.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de pessoas com autismo no Brasil: uma análise da produção acadêmica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 125-142, jan./abr. 2012.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: atlas, 1987.
- PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-136, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comitê de Ética em Pesquisa. Regimento Interno do CEP/UFG. Goiânia, 2024.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos de Defectologia**. Tradução Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) Revisão da tradução: Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Original de 1934).

APÊNDICE A

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A presença de acompanhantes terapêuticas nas escolas”. Meu nome é Larissa Silva Soares de Moura, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é educação e psicologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (larissa_soares@discente.ufg.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98278-4713. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215. Esta pesquisa busca entender melhor o trabalho das acompanhantes terapêuticas em escolas, buscando conhecer suas experiências, desafios e a relação com os demais profissionais. Você será entrevistada de forma tranquila e respeitosa. Tudo o que você disser pode ser gravado em áudio para que não se perca nenhum detalhe. As gravações serão usadas apenas para análise e depois apagadas.

Sobre a gravação do áudio da entrevista:

Permito a gravação do áudio.

Não permito a gravação do áudio

Essa entrevista pode trazer possíveis desconfortos emocionais, caso isto ocorra você pode pausar ou interromper a entrevista a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo. Salientamos que a pesquisa é voluntária e não reembolsamos nenhum tipo de gasto decorrente da pesquisa.

Seu nome não será divulgado (usaremos um nome fictício nos resultados). As gravações e documentos serão guardados com segurança e apenas serão utilizados em pesquisas futuras com a sua autorização. Salientamos novamente que você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum problema. Sua decisão não trará qualquer prejuízo e que se alguma pergunta lhe causar desconforto, você não precisa respondê-la. Basta avisar o pesquisador.

Sobre o armazenamento de Dados
 Seus dados poderão ser guardados (em bancos de dados seguros) para pesquisas futuras, sempre com aprovação de um comitê de ética. Você pode escolher:
 Aceito que meus dados sejam armazenados para estudos futuros.
 Prefiro que meus dados sejam apagados após esta pesquisa

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/n.º de prontuário/n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A presença de acompanhantes terapêuticas nas escolas.”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informada e esclarecida, pela pesquisadora responsável Larissa Silva Soares de Moura, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B

Roteiro para a entrevista semiestruturada

1. Qual é sua idade e formação profissional (inicial e/ou continuada)?
2. Há quanto tempo você atua como acompanhante terapêutica (at)?
3. Há quanto tempo trabalha especificamente no ambiente escolar?
4. Você já atuou com crianças com quais tipos de diagnósticos ou necessidades específicas?
5. Como você descreveria sua função dentro da escola?
6. Como foi o processo da sua inserção na escola? Você sentiu o acolhimento da equipe?
7. Como é a comunicação entre você, os professores e a coordenação pedagógica?
8. Já enfrentou resistência ou desentendimentos com a equipe escolar? Como lidou com isso?
9. A escola costuma incluir você no planejamento pedagógico ou nas reuniões sobre a criança?
10. Quais são os maiores desafios de trabalhar dentro do ambiente escolar como at?
11. Existe algum tipo de capacitação ou troca de experiências entre os profissionais da sua escola e você?
12. Como é o contato com a família da criança que você acompanha?
13. Você participa de reuniões com a família e a escola? Como é essa dinâmica?
14. Quais são as maiores dificuldades no relacionamento com os familiares?
15. Como você estabelece vínculo com a criança/adolescente que acompanha?
16. Quais estratégias você costuma usar para facilitar a adaptação e o desenvolvimento da criança no ambiente escolar?
17. Como você avalia o impacto do seu trabalho no cotidiano da criança?
18. Já vivenciou situações em que a família e a escola tinham expectativas muito diferentes em relação ao acompanhamento? Como lidou?
- 19- Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como at no contexto escolar?
- 20- Gostaria de acrescentar algo sobre a sua função como at que poderia auxiliar novas/novas ats que irão atuar em escolas.