



A SOLICITUDE LIBERTADORA NO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO DE ADOLESCENTES NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LA SOLICITUD LIBERADORA EN EL ACOMPAÑAMIENTO TERAPÉUTICO DE ADOLESCENTES EN LA ESCUELA: UN RELATO DE EXPERIENCIA

ANTICIPATORY CONCERN IN THE THERAPEUTIC ACCOMPANIMENT OF ADOLESCENTS AT SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT

Marcela de Freitas Andrade¹
Paulo Eduardo Alves Rodrigues Evangelista²

RESUMO: Este relato visa discutir a prática do Acompanhamento Terapêutico (AT) em escolas, com base na experiência de estágio da autora, acompanhando dois alunos em um colégio particular ao longo do ano letivo de 2021. Os acompanhados foram: uma estudante de 14 anos, diagnosticada com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e um aluno de 15 anos, diagnosticado com autismo e esquizofrenia. A narrativa busca fazer um relato de experiência dessa atuação como AT e das relações estabelecidas com esses alunos, trançando-as com a literatura científica psicológica fenomenológica, que versa sobre a relação de cuidado que se dá entre a profissional da Psicologia e o(a) adolescente acompanhado, para refletir sobre as técnicas tradicionais de Acompanhamento Terapêutico em comparação com uma atenção singularizada focada na relação humana, tal como preconizada pela Psicologia fenomenológica. Os relatos mostram dois modos de se estar com as existências assistidas: a preocupação substitutiva e a solicitude libertadora. No modo da preocupação substitutiva, identifica-se o problema a ser resolvido - o comportamento disruptivo em sala de aula, o baixo desempenho escolar - e busca-se soluções para esses problemas. Entretanto, foi descoberto, ao se adotar a atitude de solicitude libertadora, que a relação pessoal singular preservou a autonomia destes alunos, e estimulou posicionamentos criativos que contradizem os diagnósticos. Nesse sentido, esse modo de cuidado foi favorecedor de um existir mais autêntico, que abre novas perspectivas de futuro para esses jovens. Consideramos que compartilhar esta experiência pode contribuir para que mais profissionais se coloquem abertos a se aproximar das existências que estão acompanhando antes de colocar-se com elas como problemas a resolver. Ademais, esperamos que estas reflexões forneçam exemplos de prática psicológica fenomenológico-existencial em contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Acompanhante terapêutico; Inclusão escolar; Fenomenologia; Relato de experiência.

RESUMEN: Este relato tiene como objetivo discutir la práctica del Acompañamiento Terapéutico (AT) en las escuelas, basado en la experiencia de prácticas de la autora, acompañando a dos estudiantes en una escuela privada a lo largo de un año académico. Los acompañados fueron una estudiante de 14 años, diagnosticada con Trastorno Opositivo Desafiante (TOD) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y un estudiante de 15 años, diagnosticado con autismo y esquizofrenia. La narrativa busca relatar la experiencia de esta actuación como AT y las relaciones establecidas con estos estudiantes, entrelazándolas con la literatura científica psicológica fenomenológica que trata sobre la relación de cuidado que se da entre la profesional de la psicología y el adolescente acompañado, para reflexionar sobre las técnicas tradicionales de acompañamiento terapéutico en comparación con una atención singularizada centrada en la relación humana, tal como lo preconiza la psicología fenomenológica. Los relatos muestran dos formas de estar con las existencias asistidas: la solicitud sustitutiva y la solicitud liberadora. En el modo de solicitud sustitutiva, se identifica el problema a resolver - el comportamiento disruptivo en el aula, el bajo rendimiento escolar - y se buscan soluciones para estos problemas. Sin embargo, al adoptar la actitud de solicitud liberadora, se descubrió que la relación personal singular preservó la autonomía de estos alumnos y estimuló posiciones creativas que contradicen los diagnósticos. En este sentido, este modo de cuidado favoreció una existencia más auténtica, que abre nuevas perspectivas de futuro para estos jóvenes. Consideramos que compartir esta experiencia puede contribuir a que más profesionales se

¹ Psicóloga, graduada pela UFMG. Artigo produzido durante Iniciação Científica no LAPS-UFMG. marcela.freitas.andrade@gmail.com

² Psicólogo, Professor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Coordenador do LAPS-UFMG. pauloevangelista@ufmg.br

acerquen a las existencias que están acompañando antes de considerarlas como problemas a resolver. Además, esperamos que estas reflexiones proporcionen ejemplos de práctica psicológica fenomenológico-existencial en contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento terapéutico; Integración escolar; Fenomenología; relato de experiencia.

ABSTRACT: This account aims to discuss the practice of Therapeutic Accompaniment (TA) in schools, based on the author's internship experience accompanying two students at a private school throughout an academic year. The individuals being supported were a 14-year-old student diagnosed with Oppositional Defiant Disorder (ODD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and a 15-year-old student diagnosed with autism and schizophrenia. The narrative provides an account of the author's work as a TA and the relationships established with these students, weaving them together with phenomenological psychological literature that explores the care relationship between the psychology professional and the adolescent. The reflection centers on comparing traditional therapeutic accompaniment techniques with a personalized focus on human connection, as advocated by phenomenological psychology. The accounts reveal two ways of being with assisted existences: substitutive concern and anticipatory concern. In the mode of substitutive concern, the focus is on identifying the problem to be solved—whether it's disruptive behavior in the classroom or low academic performance—and seeking solutions for these issues. However, adopting an attitude of anticipatory concern led to a different approach. By maintaining a singular personal relationship, autonomy was preserved for these students, and it encouraged creative perspectives that contradicted their diagnoses. This care approach facilitated a more authentic existence, opening up new future possibilities for these young individuals. Sharing this experience may encourage more professionals to approach the existences they accompany with openness, rather than immediately framing them as problems to be solved. Additionally, we hope these reflections provide examples of phenomenological-existential psychological practice within an educational context.

KEYWORDS: Therapeutic accompaniment; School inclusion; Phenomenology; Experience report.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo a discussão da prática de Acompanhamento Terapêutico (AT) em escolas, com base na experiência de estágio em Psicologia durante o período de março a dezembro de 2021. A atuação foi voltada especialmente para a Educação Especial e Psicologia Escolar, embora tenha sido atravessada por diversos componentes pedagógicos e sociais no processo. O estágio tinha como finalidade o auxílio a crianças e adolescentes com necessidades educacionais e sociais diversificadas, buscando oferecer o suporte de um tutor para assistir esses alunos na realização de suas atividades acadêmicas e em seus comportamentos no meio social escolar, tal como previsto pela lei 13.146, de 2015 (Brasil, 2015) e, mais especificamente em torno da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a lei 12.764 (Brasil, 2012).

Neste trabalho, narrarei como foi a minha experiência como estudante de Psicologia em estar exercendo pela primeira vez a prática terapêutica, e como pode ser conflituosa a tentativa de aplicar técnicas e teorias aprendidas neste contexto. Minha experiência revelou aspectos que tangenciam a abordagens psicológicas fenomenológicas (Amatuzzi, 2009; Evangelista, 2020), que enfatizam a primazia do encontro humano sobre a aplicação de técnicas e entendem que não cabe à psicóloga assumir a tutela sobre a existência da criança e do adolescente (Feijoo & Protásio, 2010; Feijoo, 2011).

1.1 A experiência escolar e a adolescência

A escola é o espaço vital para a educação e formação de cidadãos. Nela, confluem múltiplos saberes e conhecimentos, tanto na esfera social, política e cultural, quanto na esfera individual. O adolescente - principal sujeito de estudo deste artigo - se apropria da escola, e tem nela um ambiente propício para desenvolver relacionamentos, a partir da convivência com os demais e com o mundo. Com base nos valores transmitidos e na formação intelectual construída, o jovem descobre o seu particular jeito de ser-no-mundo, ser-com-os-outros e o seu vir-a-ser, cujas possibilidades se expandem quanto mais ele aprende (Faial et al., 2018). Pela ótica da Psicologia Fenomenológica, que nos convida a retornar às coisas como elas são experimentadas, consideramos que a experiência se dá num nível pessoal e subjetivo (Mahfoud e Massimi, 2008).

Dessa maneira, a ação pedagógica dos educadores deve se dar no sentido de valorizar o desenvolvimento integral dos educandos, levando em consideração sua singularidade, inteligência e sensibilidades próprias, pois o aluno é por si só um doador de sentido, que percebe o mundo enquanto se dá nele, não sendo alheio aos conteúdos que lhes são passados. Portanto, é primordial que o foco dessa instituição seja o de assegurar que os alunos estejam se elaborando enquanto seres pensantes, capazes de autocriação e autorrealização, por meio do diálogo com diferentes saberes e perspectivas. Assim, os jovens podem dispor de recursos próprios para a apropriação de sua existência, seu poder-ser e seu ter de cuidar de si (Feijoo, 2011; Faial et al., 2018).

No contexto escolar dá-se um período muito particular da jornada humana: a adolescência. Termo que deriva do latim *adolescens*, que significa “crescer” (Online Etymology Dictionary, 2023), a adolescência é marcada pelo início da puberdade, época em que ocorrem diversas transformações físicas e biológicas. Aqui se dá o marco da transição da infância para a idade madura, mas não se deve tomar puberdade como sinônimo de adolescência. A adolescência não é universal, pois ultrapassa os limites do fisiológico, sendo colocada para expressar um conjunto de vivências que variam muito, além de ter sido um conceito construído culturalmente e que sofre influências das mudanças sociais ao longo dos últimos anos (Stevens, 2004).

A figura do adolescente é central neste relato de experiência. Este é um ator que irrompe em possibilidades existenciais, à medida que se confronta com seu amadurecimento corpóreo, psicológico e social, e precisa descobrir de forma independente o seu lugar no mun-

do (Freire, s/d; Assis, Avanci e Serpeloni, 2010). Assim como toda faixa etária da vida, que muitas vezes marca momentos fundamentais da nossa existência, essa idade vem com seus desafios próprios. E é no ambiente escolar que o adolescente vai vivenciar muitos desses momentos.

Esse também é um período em que se deseja descobrir uma identidade que seja sua, ao mesmo tempo em que se tem um forte anseio por pertencer, seja a um grupo de amigos ou algum outro nicho social. A chegada do futuro é iminente, ao se aproximarem do tempo da formatura, quando serão lançados no mundo adulto para responder por si mesmos. Conforme destacam Damon, Menon e Bronk (2003), é uma fase importante para o desenvolvimento de projetos de vida. A escola tem papel fundamental de proteção e promoção de sentido existencial e projeto de vida (Pereira e Dellazzana-Zanon, 2021; Grigoletto, Kimura, Dellazzana-Zanon e Mantovani, 2025). Essa inevitabilidade do crescer convoca a formar o seu projeto de vida, e o vir-a-ser, o poder-ser ou poder-não-ser, podem levar a um sentimento de desabrigo e angústia, mas também de expectativa e esperança (Freire, s/d; Mendonça, 2021).

1.2 A atuação da Psicologia no ambiente escolar

Tendo isso em vista, o jovem pode ter um desenvolvimento psicológico saudável, dependendo muito para isso de estar inserido em um ambiente de seguridade social e em uma relação estável e segura com os cuidadores (Cytrynowicz, 2018). Também pode ser perpassado por questões subjetivas, visto que seu modo de ser não vai ser determinado apenas por elementos externos a ele, ao contrário, terá sua forma única de ser-no-mundo e de se posicionar frente a facticidade da vida. Por isso, também na infância e adolescência há a possibilidade de um crescer adoecido, psicopatológico, que vai se dar quando as possibilidades se cerceiam e a pessoa não tem recursos para lidar com o que se depara faticamente na vida (Mendonça, 2021).

Por essa razão, a Psicologia na escola é importante. No que tange às pessoas com necessidades especiais de inclusão, como nos casos discutidos neste artigo, o profissional com conhecimento do desenvolvimento humano pode se tornar um mediador nas relações com o entorno e um aliado na apropriação de modos singulares de existir. Segundo Reger (1981), os profissionais dessa área na escola vão assumir também um papel educador, e tem como propósito contribuir com conhecimentos da Psicologia para a melhora da qualidade do processo pedagógico-educacional, criando novos cenários e práticas educativas, que podem vir a transformar a realidade social da criança e do jovem (Grigoletto et al., 2025).

A atuação no ambiente escolar segue em uma direção social, visto que se articula com diferentes personagens da instituição, como professores, coordenadores e administração, além de servir como mediador e ponte com a família e comunidade. Pode-se ver então, que o psicólogo abraça a função de ser o ponto de confluência entre esses atores, agregando e conciliando seus interesses, podendo assim envolver a todos em um projeto coletivo do que se deseja para a educação (Lima, 2008).

Graças a muitos avanços na luta pelos direitos humanos e em especial pela educação inclusiva, crianças e adolescentes que antes não tinham espaço no ambiente escolar e eram preteridos e excluídos como, por exemplo: crianças com autismo, deficiência intelectual ou física e com transtornos do desenvolvimento, têm cada vez mais conquistado seu espaço de direito dentro das escolas.

A inclusão de crianças e adolescentes em atividades educativas, que fomentem a participação e o aprendizado de todos os alunos, é o principal desafio dos profissionais que atuam nessa área. Uma intervenção terapêutica deve ser pensada para atender cada demanda da forma particular que ela exige, bem como integrar o aluno à comunidade escolar como protagonista ativo de seu processo de aprendizagem e socialização. Dessa forma, evita-se a segregação institucionalizada que se pode sofrer (Mattos e Nuernberg, 2010). A Psicologia tem importante papel nesse cenário, sendo importante que esse tema seja tratado de forma longitudinal na graduação (Silva, 2022).

Nessa luta pela inclusão e permanência, o psicólogo tem papel fundamental, visto que dispõe de recursos teóricos e práticos para compreender e lidar com as diferentes necessidades de cada caso singular. Assim, pode ser um suporte tanto para o aluno quanto para o corpo docente e pedagógico. O modelo institucional no qual funciona a escola ainda está em processo de adaptação às demandas da educação inclusiva e, por isso, ainda existem muitos problemas estruturais que dificultam a inclusão desses alunos, além de uma lacuna na formação dos profissionais da escola, que recebem pouco preparo para lidar com essas questões em sala de aula e fora dela. Como resposta a essa necessidade, surge um importante ator de intervenção no processo, o Acompanhante Terapêutico (AT) (Nascimento et al., 2019).

1.3 O Acompanhamento Terapêutico em escola

O AT age sendo suporte ao seu acompanhado, podendo se inserir em diversos ambientes e contextos, o ajudando a se incluir na vida pública, em aspectos como circulação pelos ambientes e realização de atividades da vida diária com autonomia e liberdade. Assim, dá

auxílio à integração da organização psíquica dos sujeitos com a dinâmica social. No caso do acompanhamento terapêutico com crianças, a ênfase vai ser naquelas que apresentam maiores dificuldades, podendo ser de ordem psicopatológica ou do desenvolvimento (Nascimento et al., 2019). E, considerando ser a escola um dos principais contextos de socialização infantil na maioria das culturas contemporâneas, o AT vai se fazer presente também nesses espaços. Aqui, consideramos então que a inclusão vai ser um ato terapêutico (Kupfer, 2006).

A inclusão é extremamente importante, pois garante que alunos que precisam de cuidados especiais sejam atendidos, amparados e até defendidos, recebendo o auxílio que precisam para poder fluir melhor em sua jornada de aprendizado e de educação para a vida. Assim, vão ganhando, nessa relação terapêutica, mais independência, que leva à apropriação de sua própria existência no processo. Dentro das escolas, esse profissional atua como um mediador na relação aluno-professor, agindo também como um parceiro ao educador. Sendo essas relações harmônicas, o que se tem é um ambiente propício ao aprendizado, além de dignificador da individualidade das crianças e adolescentes acompanhados (Nascimento et al., 2019).

Algumas das dificuldades apresentadas por esses estudantes podem ser bem agravadas, tornando mais difícil a experiência de escolarização. Elas vão para além de aprender, sendo sentidas também no enlaçar relações com o outro, e no compreender regras estabelecidas. Por isso, é de suma importância que exista o amparo de um acompanhante terapêutico. Seu direcionamento deve ser o de dar condições para que o próprio estudante se implique no seu processo educativo, promovendo a sua independência. (Nascimento et al., 2019).

No que tange à Psicologia fenomenológico-existencial, cumpre salientar o caráter singular de cada existência e a necessidade de uma prática psicológica feita sob medida, de caráter “artesanal” (Sapienza, 2004). Nesta compreensão filosófica e psicológica acerca do humano, a essência da existência é cuidado, o que significa que existir e fazer-se são incumbências de cada um que pode ser realizadas autenticamente - assumindo a responsabilidade por si - ou inautenticamente - deixando que os outros façam por si. A esses modos de apropriar-se de si correspondem modos de relacionar-se com os outros. O cuidado com a singularidade do outro, respeitando sua responsabilidade por cuidar de si, é nomeado solicitude libertadora; por ela, devolve-se ao outro sua responsabilidade por seu ser, ajudando-o a “encontrar a lucidez precisa para libertar-se em sua preocupação [cuidado] e para ela” (Boss, 1976, p. 70).

Contrapõe-se a este modo de estar com o outro a preocupação substitutiva, na qual se antecipa ao outro “em sua possibilidade existencial e simplesmente eliminando dele a preocupação” (Boss, 1976, p. 70). Alhures, Boss descreve a relação terapêutica, isto é, aquela que favorece a existência do outro, da seguinte maneira: “manter-se altruísta e restringir a relação

para prevenir que a explorasse para sua satisfação, ao mesmo tempo em que disponibilizava a ela uma arena humana mais larga na qual ela podia trazer à tona seu potencial humano” (Boss, 1994, p. 264). Uma relação que produz no acompanhante terapêutico a sensação de que seus métodos estão cumprindo os objetivos propostos e o outro está se tornando como deve ser é uma relação que o explora para satisfação pessoal.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa recorre a Diários de Bordo (Silva e Santos, 2017) escritos pela primeira autora durante estágio realizado em um colégio particular de ensino infantil, fundamental e médio, em Vitória - ES. Foi iniciada em março de 2021 e se encerrou em dezembro do mesmo ano, acompanhando o ano letivo. Ao longo do período do estágio, a estudante fez registros escritos (Diários de Bordo). Esses Diários tratavam das atividades realizadas e dos acontecimentos relevantes, e também descreviam o caminhar da relação com os alunos acompanhados. Após 6 meses do encerramento do estágio, se iniciou o projeto de Iniciação Científica voluntária, promovido pelo Grupo de Pesquisa “Psicologia, Fenomenologia-Existencial e Contemporaneidade”, da UFMG, coordenado pelo segundo autor deste artigo. Nesse projeto, se idealizou a proposta deste artigo, que busca, por meio do relato de experiência, extrair dessa vivência profissional sentidos e significados para a prática psicológica.

A partir dos registros, a estudante compartilhou com o grupo de pesquisa as experiências e vivências do estágio, como os eventos e incidentes mais relevantes e o desdobramento da relação com os alunos acompanhados durante o período. Essas discussões levaram a interpretações sobre a prática psicológica dentro do ambiente escolar. A partir do cotejamento dos registros descritivos com as discussões conseguintes, a autora escreveu as narrativas que se seguem.

A construção de narrativas foi escolhida para a escrita dos relatos de experiência pela sua adequação à proposta qualitativa almejada pelo artigo. As narrativas são caracterizadas por Castellanos (2014) como ordenações sequenciais de ações e eventos, que são agenciadas por personagens situados sócio-historicamente e contextualizadas em cenários espaciais e temporais. Com essa configuração, se dá o enredamento progressivo desses elementos. A narrativa, para além de uma mera descrição de acontecimentos, estabelece um sentido de ser-no-mundo, na medida em que entrelaça a temporalidade do vivido com as possíveis significações e transformações das relações com os outros e com o mundo. Dessa forma, “narrativas são modos de elaboração da experiência social” (p. 1071).

Busca-se fazer um relato de experiência dessa atuação como AT, e das relações estabelecidas com esses alunos, trançando-as com a literatura científica psicológica fenomenológica que versa sobre a relação de cuidado que se dá entre a profissional da Psicologia e o(a) adolescente acompanhado, para refletir sobre as técnicas tradicionalmente orientadas de acompanhamento terapêutico em comparação com uma atenção singularizada focada na relação humana, tal como preconizada pela Psicologia fenomenológica.

A escola tinha uma alta demanda por profissionais aptos a cuidar de seus alunos com necessidades especiais, sendo a estagiária, portanto, designada para acompanhar dois estudantes. A primeira estudante era Maria, de 14 anos, aluna do 7º ano do ensino fundamental II. Ela tinha diagnóstico de Transtorno Opositor-Desafiador (TOD) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O segundo estudante era João, de 15 anos, cursando o 9º ano do ensino fundamental II. João era diagnosticado com autismo. Os nomes dos alunos foram modificados para garantir anonimato, assim como dados que possibilitassem a identificação foram suprimidos, seguindo as orientações de Gabbard (apud Stajner-Popovic, 2001) e Dallazen, Giacobone, Macedo e Kupermann (2012). O cerne deste artigo é a experiência da estagiária de Psicologia, não a dos alunos assistidos.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

No que segue, descreverei minha experiência como uma acompanhante terapêutica de dois adolescentes, um rapaz e uma menina, enquanto eu ainda era estudante de Psicologia. A descrição será costurada com reflexões e interpretações que surgiram em supervisão posteriormente ao término da experiência, quando me foi proposto revisitá-la para compor uma narrativa.

3.1 Maria

Ao começar o acompanhamento com Maria, minha supervisora de campo a apresentou como um caso de TDAH, TOD e possivelmente depressão e ansiedade, mas sem diagnóstico fechado, e nenhuma deficiência intelectual. A questão principal de Maria era o seu comportamento altamente indisciplinado nas aulas. Além disso, estava sempre brigando com os demais colegas de sala, o que a fazia ser muito impopular e indesejada, sofrendo exclusão e bullying. Seu desempenho escolar também era muito fraco: tirava notas baixas, não entregava os deveres de casa e não acompanhava o ritmo dos demais alunos.

Segundo a psicopedagoga, ela precisava de um AT para que pudesse modificar os comportamentos disfuncionais e criar padrões comportamentais mais adequados, consequentemente levando à melhora do seu desempenho escolar. Isso porque, nas condições que se encontrava, ela representava um problema para o andamento da aula e um motivo constante de reclamação dos professores. Essa expectativa está em consonância com o contexto contemporâneo de medicalização da escola, que vê na figura dos especialistas os principais aliados na melhora do rendimento dos alunos (Silva, 2022). Essa demanda que me foi passada me deixou insegura, pois eu não entendia como a Psicologia poderia responder a essas demandas e nem como uma estudante inexperiente como eu poderia disciplinar uma adolescente que já desafiava professores e pedagogos muito mais experientes.

Ao ser apresentada para Maria, eu estava tensa. Mas fui muito bem recebida, e logo percebi que ela tinha ficado empolgada com a ideia de receber um par de ouvidos que fosse dedicado exclusivamente a ouvir o que ela tinha a dizer. Isso pois ela estava sempre buscando atenção. Interrompia muito a aula para fazer perguntas inconvenientes e para trazer demandas familiares, muitas vezes revelando informações muito pessoais, o que deixava tanto o professor quanto os colegas desconfortáveis.

Durante aqueles primeiros dias, percebi que seria um grande desafio lidar com ela. Minha primeira iniciativa foi buscar a psicopedagoga para pedir os laudos e avaliações de Maria. A avaliação psicológica poderia oferecer uma descrição detalhada de onde exatamente ela desalinha do esperado, o que me mostraria onde estava o problema. Além disso, sabendo com precisão qual seu diagnóstico, havia o manual bem descrito de qual seria o melhor procedimento a adotar, como lidar com sujeitos com aquele padrão. Eu buscava a segurança de um manual de instruções, acreditava que eu não poderia falhar se apenas seguisse o protocolo. Mas aquela tentativa foi frustrada, porque o seu laudo não estava mais na escola. Eu não tinha em que me basear. Ou seja, encontrei-me numa situação de indeterminação, em que busquei fugir desse angustiante não saber o que fazer na direção de determinações prévias (Feijoo e Protásio, 2010), mas essa fuga frustrou.

A informação que obtive da psicopedagoga foi de que a situação familiar de Maria era muito conturbada e conflituosa. Além disso, não havia ninguém que acompanhasse suas notas ou deveres de casa. Ela raramente trazia as lições feitas, frequentemente deixava de entregar trabalhos avaliativos e se saía muito mal nas provas. Por isso, entendi que não fazia sentido culpabilizar inteiramente Maria pelo seu baixo desempenho escolar, nem pela sua forma agitada e agressiva, que poderia ser um reflexo da situação que vivia em casa.

Contudo, eu era agora responsável por ela dentro da escola, e me via na posição de preencher uma imensa lacuna. Eu pensava que tudo que eu podia fazer era continuar com a abordagem tradicional de brigar com ela quando se comportava mal e chamar sua atenção para que fizesse os deveres. Logo, me percebi frustrada, incapaz de fazer com que ela se interessasse pela matéria e por seus deveres.

Apesar dessas dificuldades com a menina, alguma coisa na forma como se referiam a Maria passou a me incomodar. Ela era um exemplo de “criança-problema”. A sensação era de que esperavam de mim que eu servisse como contenção. Queriam que eu a controlasse, garantindo que não fizesse mais estragos, impedindo-a de incomodar os outros e arrumar brigas. Mas eu não sentia que era o que se deveria fazer um acompanhante terapêutico, pois não enxergava onde estava o “terapêutico” nisso. Sentia-me convocada a assumir um papel desumanizador.

Conversei sobre isso com uma professora da faculdade. Ela me ajudou a pensar que em vez de ser uma figura disciplinadora, que deveria impor autoridade para conseguir subjugar a rebeldia de Maria, eu deveria oferecer um espaço seguro que ela nunca teve antes. Um lugar em que ela pudesse ser ela mesma e trazer suas questões, algo que ela tão desesperadamente já fazia, mas sem sucesso, tentando ser ouvida. Busquei, então, suprir essa sua necessidade de ser vista. Segundo a literatura fenomenológica, por meio da nossa relação eu poderia fornecer para ela esse espaço existencial para que se organizasse, em vez de apenas silenciá-la. Ofereci a ela ocasião oportuna para que ela revelasse sua autenticidade (Sapienza, 2013). Entendi que eu estava sendo convocada a “ver, através e para além dos seus conteúdos tecno-científicos os seus significados relacional-formativos”, como aponta Ayres (2005) relativamente à humanização nas práticas de saúde, a existência que se encontrava diante de mim e buscar modos de ser e estar com ela.

Aos poucos, fui conhecendo Maria e seus interesses, sua história e seus jeitos de interagir com o mundo à sua volta. No recreio, por não ter amigas com quem conversar, passava o tempo inteiro no celular. Contava-me de si, dizendo não ligar para estar sozinha. Mas vi que isso não era bem verdade, pois Maria sempre buscava atenção. Então, comecei a usar isso como recurso para lidar com seu comportamento em sala de aula.

A partir daí, fui tendo algumas noções de técnicas psicológicas para usar, sendo principalmente advindos da análise do comportamento. Conforme Sanches, Eiterer e Souza (2024), intervenções e pesquisas baseadas na Análise do Comportamento para ensino de empatia em crianças diagnosticadas com autismo têm crescido mundialmente. Ainda presa à expectativa de melhora do comportamento social, recorri a algumas técnicas após ser orientada a

usar o princípio do reforço positivo. Como ela gostava muito de conversar, negociava com ela a minha atenção. Quando eu queria que ela fizesse os deveres, estabelecia que só voltaria a falar com ela quando tivesse terminado a tarefa. Fui tentando mapear o mais detalhadamente possível os seus comportamentos inadequados.

Nesse mapeamento, percebi que o que Maria buscava, quando fazia perguntas para os professores, era um espaço para falar sobre sua vida. Com todos ouvindo o que ela queria dizer, seu comportamento era reforçado. Então, se eu queria extinguir esse comportamento, deveria tirar o reforço que ela recebia. Acabei conversando diretamente com os professores sobre isso, para que quando ela viesse com uma pergunta inoportuna, eles deveriam simplesmente ignorar e sequer responder. Hoje, ao refletir, me incomoda ver como a nossa relação começou mecanizada e impessoal.

Foi com esse tempo e convivência que eu e ela construímos um vínculo (Sapienza, 2004; 2013) não planejado a partir da relação que estabelecemos, na qual eu deixava espaço para que ela pudesse estar comigo de seu jeito, não de acordo com o que era esperado pela escola. Ou seja, eu não estava ajustando seu comportamento e, sim, abrindo espaço para ela se colocar com autonomia (Feijoo, 2010). Surpreendentemente, enquanto eu estava com ela de um modo da preocupação substitutiva tentando modificar seu comportamento na escola, no interesse genuíno que crescia por ela, ocorria a solicitude libertadora.

A relação foi testada durante uma briga na escola. Ela reagiu agressivamente a uma provocação, e eu a repreendi imediatamente. Ela foi enviada à diretoria e suspensa. Antes de ir, pediu desculpas, muito envergonhada, e pude sentir seu medo de ser abandonada por mim também.

A partir de então, nossa relação se estreitou e, com isso, tivemos oportunidade de conversar mais sobre como lidar com seus sentimentos, e mudanças foram acontecendo no comportamento de Maria. Ela encontrou confiança e conforto em um ambiente que anteriormente fora hostil com ela. O nosso vínculo foi essencial para o seu desenvolvimento, especialmente depois que eu adotei a postura de ser mais sua confidente e aliada, e menos uma autoridade disciplinadora.

Ao longo do ano, já não se envolvia em brigas e não atrapalhava tanto a aula, empenhando-se mais em estudar. Começou a fazer amigos. E a estimulava a se aproximar dos colegas. Fizemos mechas coloridas no cabelo juntas, o que pode ser entendido como um movimento de busca de identidade própria, evento marcante da adolescência (Freire, s/d; Assis, Avanci e Serpeloni, 2010). Nesse sentido, Maria assumia para si a tarefa de aparecer e ser entre colegas e professoras outra que não exclusivamente a criança-problema. No seu anivers-

sário, pedi para todo mundo da sala cantar parabéns quando ela entrasse. Quando ela chegou, teve uma surpresa grande e me revelou que tinha sido a primeira vez que isso tinha acontecido com ela.

Nesse ponto, eu já não me preocupava mais com aplicação de técnicas para as “psicopatologias” de Maria. Na minha experiência, o seu diagnóstico não tinha me ensinado muito sobre ela e sobre como lidar com ela. Isso vai de encontro com a teoria fenomenológica, que propõe que as experiências singulares da própria pessoa têm muito a dizer sobre a sua existência particular (Amatuzzi, 2009). O que eu havia aprendido sobre Maria foi ela mesma que me mostrou. As mudanças em seu comportamento foram fruto da sua passagem do desabrigo à confiança (Sapienza, 2013) comigo, e não como resultado de um protocolo bem executado. A solidão de Maria era experimentada como um desabrigo no mundo, e a sua confiança para assumir um modo de ser mais autêntico veio do seu desenvolvimento e do nosso vínculo, facilitado pela minha postura de solicitude libertadora.

Ao final do ano, ela já não precisava tanto de mim, e eu não precisava mais ficar tanto na sala com ela. Maria teve mais alguns altos e baixos nos estudos, mas conseguiu passar em todas as disciplinas. Antes das férias, me contou sobre a festa que estava planejando em sua casa, para a qual tinha convidado toda a sua classe. No final deste nosso ciclo ela estava bem, amadurecendo a seu passo na sua relação consigo e com os outros. A escola considerou que ela não precisaria mais de um AT no ano seguinte.

Na minha vivência com Maria, inicialmente fui instada a assumir um certo *modus operandi*, aquele que caracteriza o fazer especializado da Psicologia na escola, e acreditei que esse fosse o método mais eficaz. Outrossim, ao longo da convivência com a aluna, me abri para compreender como ela estava em sua vida, como compreendia suas situações, como se sentia frente aos demais, e quais eram seus próprios recursos para lidar com o momento; em suma, à sua singularidade, como preconizado pela psicologia fenomenológica.

Essa abertura construiu a nossa relação pessoal, que, por estar baseada na solicitude libertadora, preservou a autonomia dela e estimulou posicionamentos criativos e que ampliaram o repertório de comportamentos já disponíveis. Também pôde propiciar relações interpessoais e afetivas que contradizem os diagnósticos. Nesse sentido, a atitude de solicitude libertadora foi favorecedora de modos mais singulares e sustentáveis, que abrem novas perspectivas de futuro, para essa jovem.

3.2 João

Enquanto o processo de Maria caminhava, comecei mais um acompanhamento. Havia outro aluno que também vinha tendo problemas nas aulas. João tinha 15 anos, estava no 9º ano e era autista. Ele tinha um certo grau de deficiência intelectual, o que fazia com que tivesse muita dificuldade em acompanhar o ritmo da turma. Porém, era exigido dele que entregasse o mesmo desempenho dos outros alunos, copiando tudo, fazendo as tarefas em sala e os deveres de casa, tirando boas notas nas provas e ficando quieto durante a aula.

João apresentava estereotipia e hiperfoco, que são características da experiência autista. Ele tinha dificuldade em interagir com os outros, certa inadequação social, e não tinha amigos. De um ponto de vista comportamental, seria necessária intervenção visando desenvolver habilidades sociais e de empatia (Sanches, Eiterer e Souza, 2024). Além disso, pessoas com TEA têm respostas diferentes a experiências sensoriais, e apresentam dificuldades para lidar com certos estímulos, o que acarreta um impacto significativo na vida diária (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). João, compartilhando dessas características, era muito sensível ao ambiente, ficando estressado com o excesso de informação ou com a longa duração da aula.

Ele falava muito alto durante a aula, além de fazer certos sons e gestos agressivos, e usava muitos palavrões. Presentes no seu discurso, havia elementos muito sombrios, como demônios e morte; relatava ver esses demônios dentro da sala de aula, e dizia que eles matariam a todos. Era bem perturbador para os outros alunos e professores. Também falava frequentemente que queria se matar, que odiava tudo, e que nada fazia sentido.

Então fui conhecer o João, que me reconheceu como a nova ajudante e me recebeu bem. Comecei a frequentar as aulas, sentando-se na carteira ao lado dele. Procurei saber mais sobre o seu caso, descobrindo tudo o que podia saber sobre seu diagnóstico e situação familiar, conforme fizera com Maria, buscando pontos de apoio diante do incerto angustiante da presença do outro (Feijoo, 2010). Me contaram que, nos anos anteriores, João era mais calmo, dizia até que queria ser um astronauta quando crescesse, mas que a sua relação com a família nunca foi muito boa.

Descobri pela escola que um tempo antes de iniciar o meu estágio, João teve uma namorada virtual. Os pais não aprovaram essa relação, e resolveram dizer para ele que a menina tinha morrido. Com isso, João passou pela perda traumática de uma pessoa querida e poder-se-ia dizer que estava num processo de luto. Freitas (2013, p. 99) define essa experiência fenomenologicamente como “apresentação da ausência do outro no mundo do ‘eu’, a experiên-

cia do luto surge como essa novidade carente de sentido que coloca em jogo as especificidades relacionais, o horizonte histórico e o mundo-da-vida do enlutado”. Era um luto ao qual ele reagiu à sua maneira, que não a socialmente conhecida, e esse sofrimento se expressava em sala de aula de forma incômoda.

Quando comecei a acompanhá-lo nas aulas, eu ainda tinha o objetivo de fazer o manejo dos seus comportamentos inadequados. Comecei a atentar para a função que tinham as suas ações. Percebi então que ele as realizava quando estava muito estressado e sobrecarregado com tanto estímulo. Contudo, ele já vinha sinalizando isso, já que o tempo inteiro afirmava que não aguentava mais. Porém, suas reclamações vinham sendo entendidas como rebeldia e desobediência, em vez de serem ouvidas e levadas em consideração como uma expressão de que ele estava em sofrimento. Eu estava atenta aos seus comportamentos observáveis, não ao sentido deles, conforme indica a psicologia fenomenológica.

Tentei conversar com ele sobre essa questão, buscando incentivá-lo a pensar nas coisas que ele gostava no colégio. Mas João estava estagnado no ódio que sentia da escola. Eu falava sobre o sentido de estudar, que seria o de se preparar para o futuro. Mas João não queria futuro nenhum. Nada do que estudava ali despertava qualquer interesse nele e pensar em trabalhar com isso gerava mais desgosto ainda. Não fazia sentido para ele estar ali. Isto é, estudar não estava conectado com um sentido em direção ao qual ele se lançava. Conforme lembra Carvalho (s/d), a adolescência é o momento da vida em que a existência se assume seu próprio futuro como possível, o traz um sentimento de responsabilidade e, por isso, pode ser evitado. Mas João ainda carecia de poder ter um futuro próprio. Quando eu o confrontava, então, perguntando como ele faria para sobreviver mais velho, ele tinha a resposta pronta: Não seria necessário, pois ele pretendia morrer.

Fui reparando que, apesar de sua dificuldade em fazer contas matemáticas ou gravar datas, João conseguia elaborar pensamentos complexos acerca da existência, do bem e do mal, do nascimento e da morte. Seu discurso carregava um pessimismo, que misturava elementos da realidade com seus monstros de fantasia, que personificavam esses dilemas.

Como AT, eu pude imergir completamente em sua experiência e estar ali com ele em seus momentos mais desafiadores. Entendi que não adiantava tentar forçá-lo a gostar de vir para a escola. Nesse cenário, me coloquei à disposição para ajudá-lo a tentar encontrar formas de suportar e passar por isso. À medida que as semanas foram seguindo, o meu modo de cuidado com João foi deixando de ser o de preocupação substitutiva, no qual eu tentava assumir por ele a responsabilidade por sua vida, e passou a ser o de solicitude libertadora, no qual eu o

acompanho e incentivo a ser mais autêntico em suas possibilidades, o que convida à autoria de sua própria vida (Boss, 1979).

Os encontros foram se sucedendo e encontramos uma rotina que foi se tornando mais confortável. O seu mundo, o qual inicialmente era tomado por demônios, também começou a ter novas figuras. Comecei a estudar junto com ele e fazíamos juntos as provas e tarefas. Tornou-se mais fácil lidar com a agitação dele, pois eu entendia mais as suas razões.

Nessa mesma altura do ano, foi distribuído um questionário com importantes perguntas em relação ao planejamento de futuro dos alunos, como a expectativa de trabalho e faculdade. Eu imaginava que seria desafiador para João responder a essas questões, mas esperava que ele já tivesse novas perspectivas, e talvez uma visão mais otimista.

Quando fomos responder ao questionário, porém, vi que ele não estava interessado em pensar em nada daquilo. Ainda não havia nada que ele gostasse e que quisesse fazer quando adulto. A atividade foi ficando muito penosa. João ficou muito exasperado com as minhas perguntas, e respondia cada vez mais impacientemente, até que chegou no ponto de exclamar “Pra que a gente tá fazendo isso? Eu só quero morrer!”.

Essa afirmação acabou sendo um estopim para uma mudança na nossa relação, porque vieram lágrimas aos meus olhos e eu tive que pedir licença e me retirar. Fui ao banheiro e fiquei ali dentro por alguns minutos, muito triste por ver um menino tão jovem, por quem eu tinha tanto carinho, tão desiludido com a vida. Além disso, eu me sentia um fracasso como psicóloga, por sentir que eu não tinha conseguido ajudar durante todos aqueles meses, e que eu não sabia o que fazer. Minha angústia existencial apareceu.

Fiquei inquieta pensando em que explicação eu daria ao João pelo meu choro. Quando saí do banheiro, porém, ele estava parado na porta, com uma expressão preocupada. Antes que eu pensasse no que dizer, ele começa a me consolar, dizendo: “tá tudo bem, não chora”, afetuosamente, e me pede desculpas. Eu fiquei surpresa, pois nunca tinha visto João demonstrar empatia e sentimentos assim. Tranquilei-o, dizendo que não foi culpa dele, e que eu só ficava triste por ver ele triste. Eu imaginava que ele não entenderia o que tinha acontecido comigo, pois fui informada das dificuldades de pessoas com TEA em relação à empatia.

Contudo, aquele gesto de compaixão significava muito. Essa demonstração de afeto mostrava que João estava desenvolvendo mais a sua possibilidade de ser-com-os-outros (Sapienza, 2013), algo que foi possível dado o vínculo desenvolvido na relação de AT. Por isso, pude entender que havia uma transformação acontecendo ali, ainda que não fosse do jeito que eu havia planejado. Compreendi que não era eu quem ditaria o caminho, já que eu era acompanhante dele. Com base na psicologia fenomenológica, não se trata de levar a existência do

outro onde o psicólogo decide que ele deve estar e, sim, abrir espaço para que cada um descubra seu caminho em seu ritmo.

Depois desse acontecimento, o nosso vínculo se fortaleceu ainda mais. Ele também passou a ficar muito mais calmo durante as aulas, fazendo as lições sem reclamar, sem ver mais os seus demônios, e estava indo bem nas disciplinas. Até que um dia, ele timidamente me perguntou se eu seria namorada dele. Manifestou um vínculo afetivo amoroso comigo. Expliquei-lhe que não poderíamos ter esse tipo de relação.

Esse momento evidencia que João reconheceu em mim, naquele momento em que me pede em namoro, uma pessoa aberta a ele, que o enxergava em sua autenticidade. Essa postura de abertura garante à pessoa a oportunidade de ser-si-mesma, e no caso de João, alavancou novos modos de ser-com-os-outros na escola e em suas relações, experimentando protagonismo em sua história (Sapienza, 2013).

Fiquei preocupada com seu apaixonamento, mas minha supervisora não viu problema nisso. Um pouco relutante, continuei como sua AT. João continuou sendo muito educado comigo, nunca sendo invasivo de forma alguma. As provas foram chegando, o tempo foi passando e esse assunto ficou um pouco de lado. João estava caminhando bem: começava a considerar algumas possibilidades de cursos na faculdade e estava indo bem nas disciplinas.

Porém, as coisas acabaram tomando outro rumo. Depois de um recesso, precisei ficar afastada por motivo de doença por algumas semanas. Assim, na volta às aulas, João teve que ficar com outra estagiária por esse período. Ele não reagiu bem, entrando em crise e sendo muito rude com a outra AT, exigindo saber onde eu estava. Seu comportamento em sala também se transformou; naqueles dias ele ficou muito irritado: gritava durante a aula, xingava, e fazia bagunça. Os professores não sabiam lidar com seu nervosismo, e ele acabou tendo muitos problemas naquele período.

Isso levou a escola a tomar uma decisão enquanto eu estava fora: colocar um homem como AT de João. Quando eu voltei, na semana seguinte, fui informada que essas coisas tinham acontecido e que eu fui “removida” do “caso”. Fui instruída a não ser vista pelo João, que não foi informado de que eu tinha voltado. Por isso, eu deveria evitar circular pelo pátio e corredores durante os horários que ele poderia me ver, como a entrada, a saída e o recreio. A expectativa da equipe é que ele ficaria desorganizado se me visse. Mas esse saber é uma hipótese geral sobre pessoas com TEA. O único jeito de saber como João lidaria com isso seria na vivência singular dessa situação.

Passamos mais de um mês nessa situação. A escola falou para João que eu havia me machucado, e por isso estava afastada. Com o tempo passando, ele ficava cada vez mais preo-

cupado com a minha ausência, e me mandava mensagens perguntando quando eu voltava. Eu respondia que ainda estava me recuperando e que voltaria quando pudesse. A preocupação da escola com a possibilidade de ele me ver aumentava à medida que as provas se aproximavam.

No cenário atual, diferentes metodologias vêm sendo aplicadas no trabalho de AT, e, em especial no caso do TEA, acabamos testemunhando uma dinâmica que nem sempre privilegia o que há de singular no “caso”. Inclusive o termo “caso” já des-singulariza as pessoas a quem se refere. Na experiência desta autora, refletiu-se bastante sobre a forma como a escola operacionalizou algumas situações seguindo a lógica da solução do problema do “caso” (preocupação substitutiva), ao invés de uma atenção à singularidade (solicitude libertadora).

Meu afastamento e João permaneceu até as últimas semanas de aula. Os alunos tinham que fazer as provas finais em uma sala especial. Então, ocorreu um engano e acabaram levando João e seu novo AT para a sala em que eu estava também e ele me viu. Ele exclamou e veio correndo me cumprimentar, muito feliz. Pudemos conversar e expressar um pouco da saudade. A supervisora interrompeu, impaciente, e o mandou sentar para fazer a prova.

Para nossa surpresa, ele sentou calmamente e fez a prova sem causar problema algum. Foi uma grande satisfação vê-lo mostrar que tinha capacidade de lidar com a situação e que tinha sido subestimado durante todo esse tempo. Quando terminou, nós conversamos bastante, e expliquei para ele que ele continuaria com o novo estagiário, ao que ele não resistiu. Ele também já gostava do novo AT. Mas eu não precisava mais me esconder e sempre o cumprimentava no corredor. Continuamos assim até o fim do ano. No ano seguinte, João trocou de escola.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 26, n. 1, p. 93–100, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100010>.

ARAÚJO, L.A. (org.). *Transtorno do Espectro do Autismo. Manual de Orientação*. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Sociedade Brasileira de Pediatria, n. 5, abr. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SERPELONI, F. O tema da adolescência na saúde coletiva: revisitando 25 anos de publicações. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 12, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.18322020>.

AYRES, J. R. DE C. M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 3, p. 549–560, jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000300013>.

BRASIL. Lei 12.746, de 27 de dezembro de 2012. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BOSS, M. *Análise Existencial - Daseinsanalyse*. Revista *Daseinsanalyse*, n. 1, 2 e 4. São Paulo: Associação Brasileira de Daseinsanalyse, 1976.

BOSS, M. *Existential Foundations of Medicine & Psychology*. New Jersey / London: Jason Aronson Inc., 1994.

CASTELLANOS, M. A narrativa nas pesquisas qualitativas em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 4, p. 1065–1076, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.12052013>.

CYTRYNOWICZ, B. *Criança e infância: Fundamentos existenciais - Clínica e orientações*. Portugal: Chiado Books, 2018.

DALLAZEN, L.; GIACOBONE, R. V.; MACEDO, M. M. K.; KUPERMANN, D. Sobre a ética em pesquisa na psicanálise. *Psico*, v. 43, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11098>.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S1532480XADS0703_2.

SANCHES, P. F. M.; EITERER, P.; SOUZA, S. R. Ensino de Comportamentos Pré-Requisito do Empatizar para Crianças Autistas: uma Revisão de Escopo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, p. e0098, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0098>.

EVANGELISTA, P. A fundamentação metafísica da psicologia humanista à luz da fenomenologia existencial. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 26, n. 2, p. 208-219, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.18065/2020v26n2.8>.

FAIAL, L. C. M.; SILVA, R. M. C. R. A.; PEREIRA, E. R.; FAIAL, C. S. G. A saúde na escola: percepções do ser adolescente. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, n. 4, p. 964-72, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0433>.

FEIJOO, A. M. L. C. A clínica psicológica infantil em uma perspectiva existencial. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 17, n. 2, p. 185-192, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672011000200009&lng=pt&nrm=iso.

FEIJOO, A. M. L. C.; PROTASIO, M. M. Os desafios da clínica psicológica: tutela e escolha. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 16, n. 2, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000200006&lng=pt&nrm=iso.

FREIRE, C. A conquista do futuro. *Revista Mente & Cérebro. Especial: O olhar adolescente*, p. 49-53. s/d.

FREITAS, J. L. Luto e fenomenologia: uma proposta compreensiva. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 19, n. 1, p. 97-105, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100013&lng=pt&nrm=iso.

GRIGOLETTO, G. M.; KIMURA, L. S.; DELLAZZANA-ZANON, L. L.; MANTOVANI, P. L. Formação Identitária e Projetos de Vida na Adolescência: Relato de Experiência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 25, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2025.83140>.

KUPFER, M. C. M. Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da Criança*, n. 6, p. 71-81. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.

LIMA, R. S. J. *Psicologia e Prática em Educação*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

SAPIENZA, B. T. *Conversa sobre terapia*. São Paulo: EDUC - Editora da PUC-SP; Paulus, 2004.

SAPIENZA, B. T. *Do Desabrigo à Confiança: Daseinsanalyse e Terapia*. São Paulo: Escuta, 2013.

STAJNER-POPOVIC, T. Disguise or consent: Problems and recommendations concerning the publication and presentation of clinical material by Glen O. Gabbard and the editorial by David Tuckett. *The International Journal of Psychoanalysis*, v. 82, n. 2, p. 415-424, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1516/JX3R-Y29Y-7CKV-JQ6N>.

MAHFOUD, M.; MASSIMI, M. A pessoa como sujeito da experiência: contribuições da fenomenologia. *Memorandum*, n. 14, p. 52-61, 2008. Recuperado de: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/mahfoudmassimi02.pdf>.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200004>.

MENDONÇA, L. M. M. Saúde mental e atenção psicossocial de crianças e adolescentes: contribuições da daseinsanalyse. Belo Horizonte: *Especialização em Psicologia Clínica: Gestalt-terapia e Análise Existencial - Universidade Federal de Minas Gerais*, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/46172>.

Aqui estão as referências formatadas de acordo com a norma ABNT:

NASCIMENTO, V. G.; TEIXEIRA, A. de M. B.; SPADA, A. de A. S.; DAZZANI, M. V. M. Acompanhamento Terapêutico Escolar: uma atuação caracterizada pelo “entre”. *Estilos da Clínica*, v. 24, n. 3, p. 445-457, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i3p445-457>.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. Disponível em: <<https://www.etymonline.com/>>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PEREIRA, P.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5296>.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981.

STEVENS, A. Adolescência, sintoma da puberdade: Clínica do contemporâneo. *Revista Curinga*, n. 20, p. 27-39, 2004. Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas.

SILVA, L. S. A Psicologia e o campo da Educação Inclusiva: uma compreensão fenomenológica-hermenêutica de experiências formativas. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26057>.

SILVA, E. F. G.; SANTOS, S. E. Fenomenologia existencial como caminho para pesquisa qualitativa em psicologia. *Revista do NUFEN*, v. 9, n. 3, p. 110–126, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol09.n03artigo17>.