



MÚLTIPLOS OLHARES PARA A INCLUSÃO

vivências, teoria e prática em diferentes espaços sociais

(Organizadores)

João Paulo Navega Roque

Maria A. Amin de Oliveira

Rodrigo Vieira de Freitas

Walker Soares do Nascimento



MÚLTIPLOS OLHARES PARA A INCLUSÃO:

vivências, teoria e prática em diferentes
espaços sociais

Projeto Gráfico e Diagramação: Wharlley dos Santos
Preparação dos originais e Revisão: João Paulo Navega Roque
Interpretação Gravada: João Paulo Navega Roque, Gustavo Costa E
Heloísa Mara Santos Campos
Narração: Speechify - <https://app.speechify.com>
Revisão de Língua Portuguesa: João Paulo Navega Roque
Ficha Catalográfica:



As designações utilizadas nesta publicação, bem como a apresentação dos dados incluídos, não implicam por parte da UNESCO qualquer tomada de posição quanto ao status jurídico de países, territórios, cidades ou zonas, ou de suas autoridades, nem quanto ao traçado de suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. Elas não representam necessariamente as visões da UNESCO e não comprometem de forma alguma a Organização.

Ficha catalográfica

Sumário

Prefácio	5
Apresentação.....	10
Gestão de Inclusão, equidade, diversidade e pertencimento nas Organizações: Inclusão de pessoas surdas como estratégia de inovação	15
A Arte de Tecer Pontes: Uma Experiência com o Ensino Significativo.....	35
Acessibilidade na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas...	57
A utilização dos mapas mentais como estratégias interventivas para alunos do ensino superior com dificuldades de aprendizagem.....	66
Entre a presença e o cansaço: enfrentamentos de uma pessoa autista no stricto sensu	80
Pais autênticos nos desafios da filha estudante universitária incluída na acessibilidade no CEFET/MG e criação do NAAPI.....	89
Revisitando minha história para falar de acessibilidade	104
Desafios da mulher frente a maternidade e vida universitária.....	119
O papel do RH no preparo da liderança para a inserção de Pessoas com Deficiência (PCD) nas organizações.....	136
Acessibilidade como direito e justiça social: perspectivas interseccionais sobre a mulher com deficiência e desigualdade.....	149
A necessidade de acessibilidade nas igrejas: novo olhar sobre inclusão pastoral e social	166
Acessibilidade comunicacional para surdos nos cultos da Igreja Pentecostal Deus é Amor.....	187
Espiritualidade Autista: inclusão não normatizante de adolescentes autistas em igrejas evangélicas	208
Práticas efetivas para acesso à Palavra de Deus	224
Direito à crença e acessibilidade: uma análise dos espaços de culto	248
Autores	273
Intérpretes.....	281

Prefácio

Wharley dos Santos¹



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/pTWTToYVFBXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oivN>

Há livros que nos encontram antes mesmo de os procurarmos. Múltiplos Olhares para a Inclusão: vivências, teoria e prática em diferentes espaços sociais chegaram a mim dessa forma – não como obra a ser analisada, mas como experiência a ser sentida. Fui convidado a lê-lo e a escrever este prefácio, sem ter participado de sua construção, e talvez por isso mesmo pude encontrá-lo em sua inteireza: um livro que respira humanidade, pesquisa e compromisso ético. Ao percorrer suas páginas, reconheci nele um gesto coletivo de resistência e esperança, um testemunho de que a inclusão não é uma palavra em moda, mas um horizonte civilizatório.

Aceitar o convite para prefaciар esta obra foi um exercício de escuta. Escuta das vozes que aqui se entrelaçam – vozes que pensam, ensinam, vivenciam e traduzem a inclusão a partir de lugares distintos, mas movidas pelo mesmo desejo de transformar o mundo em espaço habitável para todas as pessoas. Não se trata, portanto, de um livro sobre políticas inclusivas, mas de um mosaico de presenças que desafiam a ideia de que a diferença é problema. É uma coletânea que se inscreve no tempo presente como manifesto e memória: memória das

¹ Pós-Doutorando em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Direto Executivo da Academia Tradós.

exclusões que persistem e manifesto de uma sociedade que ainda pode ser reinventada pela empatia e pelo pertencimento.

O que primeiro me impressionou foi a organicidade do conjunto. A leitura não se impõe por meio de uma ordem hierárquica de capítulos, mas pela coerência interna que nasce da convergência de propósitos. Cada texto é uma tessitura própria, uma voz autônoma, mas todas compartilham um eixo comum: a convicção de que a inclusão é processo, e não evento; é práxis, e não slogan. Em um cenário em que a acessibilidade frequentemente se limita ao cumprimento de protocolos, este livro lembra que ela é, antes de tudo, uma ética.

Há, nas páginas desta obra, algo de profundamente humano. Não se trata apenas de argumentar sobre inclusão, mas de experimentá-la. A pluralidade de perspectivas — da educação à gestão, da vida universitária ao espaço religioso — constrói uma narrativa múltipla e vibrante. O leitor é conduzido a compreender que a inclusão não se circunscreve a um campo disciplinar, mas atravessa todos os lugares onde o humano se faz presente. A cada capítulo, o livro nos lembra que o direito de existir plenamente não se negocia: se afirmar, se luta e se vive.

O mérito mais notável desta coletânea reside na articulação entre experiência e reflexão. Os autores não se limitam a descrever práticas; elaboram sentidos, tensionam conceitos e convidam à revisão de certezas. Há rigor teórico, mas há também vida — e talvez seja essa a força mais transformadora do livro. A teoria aqui não é abstração, é chão. E o chão, como nos ensina Paulo Freire, é onde o pensamento ganha corpo e a palavra se torna ação.

Ler Múltiplos Olhares para a Inclusão é percorrer caminhos que se entrecruzam entre o acadêmico e o cotidiano, entre o testemunho e o conceito, entre a fé e a razão. O livro se constrói no entremeio desses

territórios e, por isso mesmo, resiste a qualquer tentativa de enquadramento. É, simultaneamente, pesquisa e poesia, metodologia e gesto, documento e confissão. Essa amplitude faz dele uma obra que escapa à rigidez dos gêneros: não é apenas uma coletânea, mas uma constelação de perspectivas sobre o que significa viver — e conviver — em um mundo plural.

Há também uma dimensão política silenciosa, mas persistente, que atravessa toda a leitura. Falar de inclusão é falar de poder, de acesso, de desigualdade, de reconhecimento. E é precisamente por isso que este livro é necessário: porque ele devolve à palavra “inclusão” a densidade que o uso burocrático muitas vezes lhe retirou. Cada capítulo se torna, assim, um gesto de reposição de sentido — e, de certa forma, de reparação simbólica.

O leitor encontrará aqui uma pluralidade de metodologias e linguagens. Há relatos de experiência que emocionam pela sinceridade, análises teóricas que provocam pela lucidez, narrativas autobiográficas que desarmam o olhar e ensaios que nos desafiam a repensar práticas institucionais. Em comum, todas as contribuições revelam que a inclusão é um processo em espiral: começa na escuta e se refaz na convivência. É uma aprendizagem contínua, marcada por tentativas, erros, recomeços e, sobretudo, pela coragem de continuar tentando.

Como leitor externo ao processo de construção, pude observar o livro em perspectiva — não de dentro, mas do contorno. E, desse lugar de leitura, vi emergir uma obra que não busca consenso, mas compromisso. Não se trata de unificar discursos, mas de reconhecer a legitimidade de cada voz. Essa pluralidade é o que confere à coletânea sua força e autenticidade. Ela espelha o que é, de fato, o campo da inclusão: um território em disputa, vivo, dinâmico, atravessado por afetos e contradições.

O título, *Múltiplos Olhares para a Inclusão*, não é apenas descritivo, mas performativo. Ele anuncia e realiza o que promete. Há múltiplos olhares não apenas no sentido de diversidade de temas, mas de formas de ver, sentir e interpretar o mundo. E, ao acolher essa multiplicidade, o livro cumpre o papel de reeducar o olhar do leitor – um olhar tantas vezes condicionado por modelos normativos e perspectivas hegemônicas. Aqui, o olhar se torna gesto político: olhar é reconhecer, e reconhecer é incluir.

O impacto de uma obra como esta não se mede apenas pela qualidade dos textos que a compõem, mas pela transformação que ela é capaz de provocar em quem a lê. Ao longo da leitura, somos confrontados com nossas próprias práticas excludentes, com nossas omissões, com os pequenos automatismos que sustentam as barreiras que dizemos combater. Mas somos também inspirados pela inventividade, pela criatividade e pela coragem de quem, todos os dias, insiste em fazer da inclusão não um discurso, mas um modo de vida.

A leitura deste livro me confirmou uma convicção antiga: a de que a inclusão só é possível quando se transforma em cultura. E cultura não se impõe – se cultiva. Ela nasce do cotidiano, da linguagem, da arte, da fé, do ensino e do trabalho. É esse cultivo que a coletânea propõe: sem idealizações, mas com compromisso. Ao final, o leitor perceberá que este não é um livro sobre “eles”, mas sobre “nós”. Porque, em algum momento da vida, todos fomos ou seremos o outro que precisa ser acolhido.

Ao aceitar escrever este prefácio, não me coube apresentar a obra no sentido convencional – ela se apresenta sozinha, com vigor e clareza. Meu papel, aqui, foi testemunhar o que ela desperta: o reconhecimento de que a inclusão é uma travessia. Uma travessia que exige tempo, escuta, sensibilidade e coragem. Este livro nos oferece

este livro nos oferecem não um mapa, mas uma bússola. E talvez seja essa a maior dádiva de um trabalho coletivo: permitir que cada leitor encontre sua própria direção a partir dos ecos que ressoam nestas páginas.

Múltiplos Olhares para a Inclusão é, assim, uma obra que transcende a função de registro acadêmico. É um convite ao movimento, um chamado à responsabilidade e uma celebração da diferença como essência do humano. Escrever sobre ele foi, para mim, uma forma de agradecer a possibilidade de aprender com essas vozes que, mesmo distintas, se harmonizam em um mesmo propósito: afirmar que ninguém caminha só quando a inclusão é o caminho.

Apresentação

João Paulo Navega Roque
Maria Aparecida Amin de Oliveira
Rodrigo Vieira de Freitas
Walker Soares do Nascimento



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/dJeVDDSHBXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiXh>

Toda coletânea nasce de um gesto de convergência: reunir experiências, teorias e vivências em torno de uma mesma inquietação. *Múltiplos Olhares para a Inclusão: vivências, teoria e prática em diferentes espaços sociais nascem desse impulso* – o de compreender a inclusão não apenas como política institucional, mas como ética da convivência. Trata-se de uma obra que se constrói no entrelaçamento de olhares, práticas e trajetórias que, ao se cruzarem, revelam o quanto a diversidade é constitutiva da experiência humana e não uma exceção a ser administrada.

Este livro se insere em um contexto em que a acessibilidade, a equidade e o pertencimento ganham centralidade nas discussões educacionais, organizacionais e sociais. Entretanto, o mérito desta obra não está em repetir discursos, e sim em tencioná-los: os autores e autoras aqui reunidos não tratam a inclusão como categoria abstrata, mas como campo de enfrentamentos reais, permeado por desafios cotidianos, afetos, conflitos e possibilidades.

O texto que abre a coletânea, *Gestão de Inclusão, Equidade, Diversidade e Pertencimento nas Organizações: Inclusão de Pessoas*

Surdas como Estratégia de Inovação, de Louis Edoa e Gustavo Costa Rodrigues, inaugura a obra com um olhar sobre o universo corporativo. Os autores analisam a gestão de diversidade – sintetizada na sigla DEIB – como eixo estratégico e transformador das organizações contemporâneas. Ao apresentar experiências concretas de consultoria e formação, demonstram que a inclusão de pessoas surdas não é apenas cumprimento legal, mas força propulsora de inovação, comunicação e cultura organizacional. O texto revela, de forma contundente, que as empresas que aprendem com a diferença tornam-se mais criativas e sustentáveis.

Em seguida, o capítulo *A Arte de Tecer Pontes: Uma Experiência com o Ensino Significativo*, de José Roque Neto, nos conduz ao campo educacional. A partir da vivência com um estudante com deficiência intelectual, o autor reflete sobre o papel da prática docente como espaço de pesquisa, experimentação e criação. Inspirado em pensadores como Vygotsky, Gardner e Freire, Roque constrói um relato que ultrapassa o registro pedagógico e se aproxima da reflexão ética, ao afirmar que a verdadeira inclusão nasce da capacidade de o professor reconhecer, no estudante, suas potencialidades e modos próprios de aprender.

O livro prossegue com *Acessibilidade na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas*, de Iolanda Roman de Oliveira Ventura, Janilza Ramos Evangelista, Jéssica Nascimento Novais, Joelma Lima Lobo e Pâmela de Oliveira Pena Rebollo. O texto traz a modalidade EJA para o centro do debate sobre acessibilidade, problematizando o direito à educação sob o prisma da equidade e da justiça social. As autoras articulam a análise de políticas públicas com relatos de experiências concretas, defendendo a formação docente continuada e o transporte acessível como condições imprescindíveis à permanência e ao sucesso

escolar. A reflexão, ancorada na legislação e na prática, reafirma que a inclusão é sempre um ato político.

O quarto capítulo, *Entre a Presença e o Cansaço: Enfrentamentos de uma Pessoa Autista no Stricto Sensu*, é uma das vozes mais potentes da coletânea. Escrito em primeira pessoa, o texto dá visibilidade às experiências de um sujeito autista na pós-graduação, expondo as barreiras invisíveis que persistem nos espaços acadêmicos. A narrativa, que combina ensaio, autobiografia e crítica, evidencia que a neurodiversidade ainda é tratada, muitas vezes, como desvio, e não como expressão legítima de existência. A escolha pela escrita em primeira pessoa é, aqui, um gesto político de afirmação e pertencimento.

Na sequência, o capítulo *Pais Autênticos nos Desafios da Filha Estudante Universitária Incluída na Acessibilidade no CEFET/MG e Criação do NAAPi*, de Wagner Amin, traz o olhar da família como protagonista da inclusão. O relato mostra como a ausência de políticas institucionais levou pais e mães a criarem o Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico, transformando a experiência pessoal em ação coletiva. Essa narrativa traduz, de maneira sensível, a ideia de que a inclusão nasce tanto da política pública quanto do afeto organizado.

Em *Revisitando Minha História para Falar de Acessibilidade*, João Paulo Navega Roque reflete sobre sua trajetória de vida e as marcas da exclusão que o constituem. O autor transforma a memória em dispositivo crítico e a autobiografia em espaço de resistência. Mais do que revisitar o passado, o texto nos convida a compreender o poder político da autorrepresentação e a importância de narrar-se como ato de existência.

O capítulo seguinte, *Desafios da Mulher Frente à Maternidade e Vida Universitária*, de Paula Ferreira de Araújo Carvalho, amplia o debate

ao discutir as interseções entre gênero, maternidade e academia. A autora denuncia a invisibilidade das mães no ambiente universitário e propõe reflexões sobre políticas de permanência que contemplem a dimensão do cuidado. Seu texto, atravessado pela experiência pessoal e pela crítica institucional, nos devolve a imagem de uma universidade que ainda precisa aprender a praticar o que teoriza sobre inclusão.

O eixo organizacional é retomado com o texto *O Papel do RH no Preparo da Liderança para a Inserção de Pessoas com Deficiência nas Organizações*. O capítulo reafirma que a inclusão corporativa só se sustenta quando a liderança é educada para compreender a diversidade como valor. Não se trata de adaptar procedimentos, mas de repensar culturas. O texto evidencia que o desenvolvimento de lideranças inclusivas é um investimento pedagógico tanto quanto empresarial.

A partir desse ponto, o livro abre um espaço de reflexão pouco explorado: o da inclusão nos contextos religiosos. *A Necessidade de Acessibilidade nas Igrejas: novo olhar sobre inclusão pastoral e social* marca o início dessa vertente ao discutir o papel das instituições de fé como agentes de transformação social. O texto questiona práticas excludentes e propõe uma teologia da acessibilidade, em que a espiritualidade se compromete com a igualdade.

Em *Acessibilidade Comunicacional para Surdos nos Cultos da Igreja Pentecostal Deus é Amor*, o tema da comunicação é revisitado sob uma perspectiva teológica e linguística. O capítulo valoriza a Libras como ponte entre o humano e o divino, mostrando que o direito à fé passa também pelo direito à língua.

O capítulo *Espiritualidade Autista: Inclusão Não Normatizante de Adolescentes Autistas em Igrejas Evangélicas* amplia essa reflexão, propondo práticas pastorais sensíveis às diferenças cognitivas e sensoriais. Ao tratar a espiritualidade como espaço plural, o texto

desmonta a noção de normalidade e afirma a diversidade como expressão da criação.

Já *Práticas Efetivas para Acesso à Palavra de Deus* reúne estratégias concretas de acessibilidade nos espaços de culto — desde a presença de intérpretes de Libras até a organização visual das celebrações —, demonstrando que fé e cidadania se fortalecem mutuamente.

O volume se encerra com *Direito à Crença e Acessibilidade: uma análise dos espaços de culto*, de Diego Jesus da Silva Nascimento e Levy Freitas de Lemos, que articula direito, teologia e inclusão. O texto discute a liberdade religiosa a partir da noção de acessibilidade universal, evidenciando que a experiência espiritual plena só é possível quando todos têm igual acesso aos espaços e aos símbolos da fé.

Ao fim da leitura, o que se revela é mais do que uma coletânea: é um território de encontros. Os textos dialogam, ainda que escritos em registros diversos, e compõem um panorama amplo sobre as múltiplas dimensões da inclusão. O leitor encontrará aqui não um tratado sobre acessibilidade, mas uma convocação a olhar para o outro sem hierarquias, a reconhecer nas diferenças um princípio de humanidade compartilhada.

Múltiplos Olhares para a Inclusão é, acima de tudo, um convite à reflexão. Entre o mundo do trabalho e o espaço da fé, entre a escola e a universidade, o livro nos lembra que incluir é verbo em movimento. E que o gesto de incluir — seja por meio da escuta, da palavra, do ensino ou da presença — é o que torna possível imaginar uma sociedade mais justa, sensível e plural.

Gestão de Inclusão, equidade, diversidade e pertencimento nas Organizações: Inclusão de pessoas surdas como estratégia de inovação

Louis Edoa²
Gustavo Costa Rodrigues³



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/xt1hQ5b3sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oie7>

1. DIVERSIDADE, EQUIDADE, INCLUSÃO E PERTENCIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO E INCLUSÃO

A capacidade de integrar vozes e perspectivas diversas tornou-se um critério essencial de competitividade e sustentabilidade para empresas de todos os segmentos. Mais do que cumprir legislações ou metas de cotas, a gestão de Diversidade, Equidade, Inclusão e Pertencimento (DEIB) exige uma estrutura robusta que transforma intenções em ações concretas, capazes de gerar impacto real nos ambientes organizacionais.

Este capítulo apresenta o conceito de DEIB como motor de inovação, engajamento e vantagem competitiva, contextualizando a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente pessoas Surdas,

² Doutorando em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo – Bolsista Capes, com pesquisa sanduíche na Sorbonne, França.

³ Mestrando em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

como parte estratégica e não periférica desse processo. A proposta nasce da intersecção entre teoria e prática, construída a partir de experiências acumuladas em consultorias especializadas e treinamentos corporativos em Libras, realizados junto a empresas de diferentes portes e setores.

Um exemplo emblemático dessa vivência ocorreu durante uma consultoria em uma organização de médio porte localizada em São Bernardo do Campo (SP). O trabalho envolvia capacitação de funcionários e gestores em boas práticas de diversidade e inclusão, além da criação de canais seguros para acolhimento de queixas e denúncias de preconceito. Durante o processo, uma conversa com a equipe de Recursos Humanos revelou que uma vaga interna para *designer* estava sendo direcionada exclusivamente a candidatos externos, ignorando um colaborador com deficiência motora, formado na área e com portfólio de destaque. A justificativa era de que “a cota legal já havia sido cumprida”, evidenciando uma compreensão limitada sobre o real propósito das políticas de inclusão.

Esse episódio revelou como o simples cumprimento da legislação pode suspender a empatia e invisibilizar talentos. A partir disso, decidimos ir além dos slides e questionários: convidamos gestores a revisar critérios de elegibilidade, destacamos as competências do profissional e redesenhamos o processo seletivo para garantir equidade. O resultado foi não apenas a inclusão concreta de um colaborador qualificado, mas a transformação do escopo da consultoria, que passou de uma ação instrutiva para uma intervenção estratégica.

A abordagem deste capítulo parte da premissa de que diversidade e inclusão, embora frequentemente tratadas como sinônimos, operam em esferas distintas e complementares. Diversidade diz respeito à presença de múltiplas identidades e trajetórias; inclusão,

por sua vez, exige o redesenho de estruturas e culturas para garantir participação efetiva e acesso equitativo. Quando reduzidas a repertórios simbólicos ou ações pontuais, essas práticas correm o risco de esvaziar tanto a diferença quanto a desigualdade, ignorando barreiras históricas que limitam o potencial inovador dos times.

Estruturado em cinco partes, introdução, três seções práticas e considerações finais, o capítulo propõe um roteiro baseado em vivências reais, com o objetivo de orientar líderes e profissionais de recursos humanos na consolidação de ambientes organizacionais inclusivos, equitativos e inovadores. Como resultados esperados, destacam-se a ampliação da representatividade, a redução de vieses nos processos decisórios, o aumento da retenção de talentos diversos e o fortalecimento da cultura de pertencimento. Conclui-se que a gestão estratégica de DEIB, portanto, não é apenas uma exigência ética ou legal, mas uma alavanca de desempenho, reputação institucional e inovação sustentável.

2. PANORAMA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A luta contra a discriminação é um dos pilares das ações sociais contemporâneas, e a inclusão de pessoas com deficiência (PcDs) tem se consolidado como uma pauta central nas estratégias de diversidade, equidade, inclusão e pertencimento (DEIB) das organizações brasileiras. No entanto, essa política não deve ser adotada apenas por receio de sanções legais ou como resposta a modismos institucionais. Quando bem estruturada, a gestão de DEIB representa uma alavanca poderosa de inovação, engajamento e produtividade. E a inclusão de PcDs é um componente essencial dessa transformação.

Segundo a Amostra Nacional por Domicílio realizada pelo IBGE em 2022, o Brasil contava com cerca de 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 7,3% da população com dois anos ou mais. Dentre esse grupo, aproximadamente 2,6 milhões de brasileiros apresentavam dificuldades para ouvir, o equivalente a 1,2% da população. Apesar da relevância desses números, a pesquisa apresenta limitações metodológicas que comprometem sua representatividade. Entre os principais desafios estão a sub-representação de pessoas Surdas devido à condução inadequada por recenseadores, a aplicação do questionário apenas em amostras e não no universo total, a autoidentificação da deficiência, que pode variar conforme a compreensão do entrevistado, e a ausência de cruzamento com dados de outros órgãos, como o Ministério da Educação ou o Ministério da Saúde. Além disso, os instrumentos utilizados dificultam a comparação com pesquisas anteriores, comprometendo o monitoramento de avanços ou retrocessos na inclusão da população Surda ao longo do tempo.

No campo jurídico, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 estabelece que o termo adequado é “pessoa com deficiência”, substituindo expressões ultrapassadas e estigmatizantes. No caso específico da deficiência auditiva, há três categorias amplamente utilizadas que merecem atenção. O próprio Censo da PNAD de 2022 adota o termo “pessoa com dificuldade para ouvir”, uma expressão genérica que abrange qualquer grau de ausência auditiva. Já a Lei nº 14.768/2023 define “deficiência auditiva” como a limitação de longo prazo da audição, unilateral ou bilateral, que obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade.

Por sua vez, o Decreto nº 5.626/2005 considera “pessoa Surda” aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo

por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais, Libras. A Libras é reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002. Ela constitui um sistema linguístico de natureza gestual-visual, com estrutura gramatical própria, que transmite ideias e fatos oriundos das comunidades Surdas do Brasil.

A escolha do termo adequado depende do contexto e da identidade da pessoa. Neste texto, optamos por utilizar o termo “Surdo” com “S” maiúsculo como forma de empoderamento, respeito e reconhecimento da identidade cultural, linguística e social. Essa escolha reforça que, antropologicamente, a pessoa Surda não busca a correção da surdez, mas sim o reconhecimento de sua forma legítima de vivenciar o mundo por meio da visualidade e da língua de sinais.

No Brasil, há mais de três décadas, uma legislação garante a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: a Lei de Cotas nº 8.213/1991. Em seu artigo 93, determina-se que empresas com 100 empregados ou mais devem reservar de 2% a 5% de suas vagas para pessoas com deficiência, conforme o porte da organização (Brasil, 1991). Essa lei representa um marco importante na promoção da inclusão, mas ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação. Muitas empresas a encaram como uma obrigação burocrática e não como uma oportunidade estratégica. A contratação de PcDs, em muitos casos, ocorre apenas para evitar sanções legais, que podem variar de R\$ 3.215,07 a R\$ 321.505,87 por colaborador não contratado, segundo a Portaria Interministerial MTP/ME Nº 23, de 2025. Esse cenário gera contratações formais sem integração efetiva, comprometendo a valorização e o desenvolvimento profissional desses colaboradores.

Por outro lado, o governo brasileiro oferece incentivos que buscam estimular a inclusão real. Entre eles, destacam-se a dedução de

despesas com acessibilidade no cálculo do Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ) e a manutenção, por até dois anos, do Benefício de Prestação Continuada (BPC) para pessoas com deficiência que ingressam no mercado de trabalho. Essas medidas reforçam que a inclusão de PcDs não deve ser vista como privilégio, mas como oportunidade de ampliar talentos, diversificar perspectivas e fortalecer a cultura organizacional.

Entender a diferença entre diversidade e inclusão é fundamental para transformar verdadeiramente os ambientes de trabalho. Diversidade diz respeito à presença de múltiplas identidades e trajetórias; inclusão, por sua vez, exige o redesenho de estruturas e culturas para garantir participação efetiva e acesso equitativo. É nessa linha que seguimos o pensamento de Torres e Nebra (2004), que propõem uma concepção de inclusão baseada no pertencimento e na equidade. Para os autores, não basta que os indivíduos estejam presentes. É preciso que se sintam parte, que sejam reconhecidos em sua singularidade e tenham condições reais de prosperar.

Essa distinção entre estar e pertencer se revelou central na consultoria de DEIB que conduzimos para uma empresa de médio porte localizada em São Bernardo do Campo. A organização nos procurou com o objetivo claro de fortalecer seu compromisso institucional com a diversidade. Havia, de fato, abertura para o tema, mas as práticas estavam restritas ao campo do recrutamento formal, muitas vezes guiadas apenas pelo cumprimento da legislação de cotas. A diversidade era tratada como um indicador a ser preenchido, não como um valor a ser vivido e nessa linha, Rodrigues e Abramowicz (2013) nos advertem sobre a redução da diversidade a repertórios simbólicos. Os autores convidam a perceber e discutir os possíveis efeitos ligados às

abordagens superficiais, à diversidade e como podem esvaziar o debate sobre igualdade.

Se forem reduzidas a repertórios simbólicos ou ações pontuais, essas práticas correm o risco de esvaziar tanto a diferença quanto a desigualdade, ignorando barreiras históricas que limitam o potencial inovador dos times. Para que a diversidade transcenda o discurso e se traduza em oportunidades reais, é preciso implantar práticas de recrutamento, desenvolvimento e promoção que enfrentam as desigualdades estruturais e assegurem que cada talento possa prosperar.

Foi justamente com esse desafio que nos deparamos ao iniciar nessa consultoria de DEIB em São Bernardo do Campo. Embora a empresa tivesse o objetivo claro de fortalecer seu compromisso institucional com a diversidade, ao longo das dinâmicas e entrevistas, percebemos que a abertura para o tema não acompanhava as práticas que estavam restritas ao campo do recrutamento formal, guiado apenas pelo cumprimento da legislação de cotas, revelando com clareza o que Torres e Perez-Nebra (2004) apontam como uma armadilha comum: a diversidade sendo reconhecida, mas não necessariamente incluída. A presença física não garante o reconhecimento simbólico, tampouco o acesso equitativo às oportunidades. Nesse caso, dispondo de uma vaga interna para *designer* e ignorando um colaborador com deficiência motora, apesar de sua formação e portfólio qualificado, desenhou bem o pensamento de Torres e Perez-Nebra (2004).

A empresa havia cumprido a cota, mas não enxergava naquele profissional um potencial legítimo para mobilidade interna. O processo que realizamos nos permitiu atuar não apenas como instrutores, mas como facilitadores de uma revisão crítica dos processos internos, mostrando que a inclusão exige mais do que presença. Exige

reconhecimento, valorização e acesso equitativo às oportunidades. Nossa proposta apoiou a empresa na compreensão de que diversidade sem inclusão é cosmética, e que a verdadeira mudança exige uma cultura organizacional que aprenda com a diferença, e não apenas a tolere.

Essa jornada nos permitiu aplicar, na prática, o paradigma da aprendizagem-efetividade proposto por Torres e Perez-Nebra (2004), no qual a inclusão é vista como fonte de inovação e melhoria contínua. A partir desse olhar, a diferença deixa de ser um desafio a ser gerenciado e passa a ser um recurso estratégico para o crescimento coletivo.

3. PROCESSOS-CHAVE PARA INCLUSÃO E EQUIDADE

A construção de ambientes organizacionais verdadeiramente inclusivos exige mais do que boas intenções: requer práticas estruturadas que permeiam todas as etapas da jornada do colaborador. Nesta seção, nossa argumentação se constrói em três pilares fundamentais: recrutamento, seleção e desenvolvimento, que, quando alinhados à estratégia de DEIB, têm condição de promover equidade de oportunidades e ampliar a representatividade de pessoas com deficiência, especialmente pessoas Surdas.

O primeiro passo para a inclusão começa na forma como as oportunidades são comunicadas. A adoção de linguagem inclusiva nas descrições de vagas evita vieses inconscientes e amplia o alcance a perfis diversos. Considerando o fato que a linguagem inclusiva “desperta a atenção e o interesse não somente de gente especializada, seja no ensejo de deslegitimar esse tipo de linguagem no âmbito social, seja no propósito de validá-la mediante seu potencial de representatividade em relação a grupos vulneráveis” (Silva; laurentino, 2023, p. 1). Essa escolha

linguística, longe de ser meramente técnica, transcende o campo do recrutamento e se insere em um debate mais amplo sobre justiça social e visibilidade de identidades historicamente marginalizadas uma vez que “a linguagem inclusiva também é uma questão de cidadania” (Fischer, 2020, p. 5). Nesse entendimento, termos como “dinâmico” ou “comunicativo”, por exemplo, podem excluir candidatos Surdos ou com deficiência auditiva, caso não estejam acompanhados de informações sobre acessibilidade e suporte.

Além disso, a triagem “às cegas”, que oculta dados como nome, idade, gênero e escolaridade, tem se mostrado eficaz na redução de preconceitos estruturais. Há de se observar que o processo de recrutamento às cegas é impulsionador dessa causa na empresa e se propõe a garantir que os processos internos sejam conduzidos com maior atuação estratégica voltada à promoção da diversidade, impactando diretamente a atuação da empresa frente à inclusão e responsabilidade social. O uso ético da inteligência artificial também pode contribuir, desde que os algoritmos sejam treinados com dados diversos e auditados regularmente para evitar a reprodução de discriminações históricas.

Outro elemento essencial é a construção de parcerias com instituições voltadas a minorias como à comunidade Surda. A criação de núcleos de acessibilidade, como o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Metodista de São Paulo que funcionam como espaços de articulação entre saberes, demandas sociais e práticas corporativas, tem facilitado e atuado como pontes entre empresas e talentos Surdos, oferecendo suporte técnico, formação em Libras e mediação cultural (Fleury, 2000). No caso do núcleo da Metodista, ele oferece cursos de Libras de ampla acessibilidade e vem promovendo não só inclusão, mas também desenvolvimento de competências comunicacionais

reforçando a importância da mediação feita por profissionais bilíngues (Libras-Português) como ferramenta para evitar rotatividade e promover pertencimento. Essas parcerias não apenas ampliam o alcance do recrutamento, mas também fortalecem o compromisso institucional com a inclusão como parte da cultura organizacional, indo além do cumprimento legal.

A etapa de seleção deve ser adaptada para garantir que todos os candidatos possam demonstrar seu potencial em igualdade de condições. Isso exige não somente a presença de profissionais que possam facilitar o processo de inclusão, como intérpretes de Libras, durante entrevistas, mas também a adoção de simulações práticas contextualizadas, materiais visuais, legendagem de vídeos e ambientes digitais acessíveis. Nos nossos processos de consultorias em organizações, a comunicação tem sido planejada com base nas necessidades individuais dos candidatos, respeitando a diversidade linguística dentro da própria comunidade. Isso inclui tantos usuários de Libras, para público Surdos, por exemplo, quanto pessoas que preferem comunicação escrita. A inclusão de formatos acessíveis, como provas com apoio visual, tempo adicional, e interpretação simultânea, não representa vantagem, mas sim equidade, conforme orientações de núcleos de acessibilidade universitários e diretrizes legais como o Decreto nº 5.626/2005.

Outro ponto essencial a ser considerado é investir em recrutadores que receberam formação sobre capacitismo e diversidade comunicacional. Nessa linha, Bauermann (2024) sustenta que a capacitação dos colaboradores em temas como inclusão e respeito à diversidade não apenas promove uma cultura de empatia, mas também prepara a equipe para lidar com situações desafiadoras de modo mais eficaz. A este respeito, consideramos que investir na formação de

recrutadores sobre capacitismo, ou seja, o preconceito contra pessoas com deficiência, é um passo decisivo para eliminar abordagens excludentes que ainda persistem nos processos de seleção. O uso exclusivo de telefonemas, entrevistas sem mediação, exigência de vídeos sem recursos acessíveis, ou ausência de intérpretes de Libras são exemplos de práticas que, embora comuns, excluem candidatos com deficiência auditiva, física ou neurodivergente.

Além disso, a diversidade comunicacional amplia o entendimento de que nem todos os candidatos se expressam da mesma forma. Recrutadores bem-preparados reconhecem que a comunicação pode se dar por Libras, escrita, leitura labial, tecnologias assistivas ou mediação cultural. Essa sensibilidade evita que a deficiência seja vista como limitação e permite que o foco esteja nas competências reais do candidato. A título de exemplo, podemos citar o Blog da Alelo (Alelo, 2023, *on-line*): em entrevista, Maria Patrícia Gomes de Lima, analista de Gente & Transformação da Veloe, destaca que a inclusão vai além da contratação — exige equidade e adaptação dos processos. Ela relata casos em que foi necessário substituir testes excludentes por formatos acessíveis, como permitir que candidatos escolhessem entre vídeo, áudio ou texto para se apresentar (Alelo, 2023, *on-line*).

Em complemento, guias práticos de recrutamento como os da Pontotel (2023, *on-line*) reforçam que o recrutamento inclusivo começa com o letramento dos profissionais que conduzem as seleções — e que a comunicação é a chave para transformar intenções em práticas reais. Nesse sentido, recrutadores devem ser treinados para reconhecer e eliminar vieses inconscientes, revisar descrições de vagas e garantir acessibilidade em todas as etapas do processo, uma vez que a diferença entre igualdade e equidade é central para entender que oferecer o mesmo formato a todos não significa justiça (Pontotel, 2023, *on-line*).

Essa atenção à comunicação inclusiva não deve se limitar à etapa de atração de talentos, mas se estender ao momento de acolhimento. O *onboarding* sendo o primeiro contato formal do colaborador com a cultura organizacional, a estrutura precisa refletir o mesmo compromisso com a equidade. A presença de intérpretes, materiais acessíveis e plataformas digitais compatíveis com leitores de tela e vídeos em Libras são medidas que sinalizam o compromisso da empresa com a inclusão não é apenas um discurso, mas uma prática institucional. Além disso, mentorias iniciais com profissionais sensibilizados para a diversidade ajudam a construir vínculos, reduzir barreiras culturais e garantir que o pertencimento seja vivido desde o primeiro dia.

A terceira etapa do processo de inclusão é o desenvolvimento e a retenção – um momento decisivo que revela se a empresa está realmente comprometida com a construção de ambientes equitativos ou se a inclusão foi apenas uma etapa pontual no recrutamento. A inclusão não se encerra na contratação: ela precisa ser sustentada por ações contínuas que garantam que colaboradores com deficiência tenham acesso real a oportunidades de crescimento, visibilidade e protagonismo.

Iniciamos, indicando como ponto de partida as trilhas de liderança inclusiva, com foco em comunicação acessível, gestão empática e inteligência relacional, são fundamentais para formar líderes capazes de atuar com equidade. Mais do que técnicas de gestão, essas trilhas devem provocar uma mudança de mentalidade: líderes precisam compreender que a diversidade não é um desafio a ser gerenciado, mas uma potência a ser cultivada. Quando gestores são preparados para reconhecer barreiras invisíveis e adaptar suas práticas, criam-se espaços onde todos podem florescer.

Os programas de mentoria e *sponsorship* voltados para colaboradores Surdos e outros grupos sub-representados cumprem um papel duplo: promovem o desenvolvimento técnico e estratégico, mas também fortalecem a autoestima, a identidade profissional e o senso de pertencimento. A presença de modelos de sucesso, pessoas com deficiência que ocupam posições de influência, não apenas inspira, mas legitima trajetórias diversas, quebrando estereótipos e ampliando horizontes de possibilidade.

Por fim, políticas de promoção com metas de equidade para PcDs são instrumentos concretos para corrigir desigualdades históricas. Elas sinalizam que o mérito não é um conceito neutro, mas que precisa ser contextualizado e acessibilizado. Quando a empresa assume metas claras e transparentes, ela transforma a inclusão em estratégia, e não apenas em discurso. A retenção de talentos diversos está diretamente ligada à percepção de valorização das competências singulares de cada indivíduo. Colaboradores que se sentem vistos, respeitados e estimulados a crescer tendem a permanecer e contribuir com mais engajamento, criatividade e inovação.

4. CULTURA ORGANIZACIONAL E TREINAMENTOS

A cultura organizacional representa o conjunto de valores, crenças, práticas e comportamentos que orientam a atuação de uma empresa. Se pautada pela diversidade e inclusão, a cultura organizacional se torna um agente transformador capaz de promover ambientes mais equitativos e acessíveis para todos os colaboradores, incluindo pessoas com deficiência uma vez que, segundo Marchiori (2006), ela é capaz de moldar comportamentos e pode ser transformada por valores inclusivos.

Nesse contexto, os treinamentos corporativos desempenham papel essencial na consolidação de uma cultura inclusiva. Eles não apenas capacitam equipes para lidar com as especificidades de diferentes grupos, como também sensibilizam lideranças e colaboradores sobre a importância da empatia, da escuta ativa e do respeito às diferenças. A inclusão de pessoas Surdas, por exemplo, exige ações que vão além da adaptação física: requer o reconhecimento da Libras como língua de instrução e identidade cultural (Quadros, 2004), o entendimento da cultura Surda e a promoção de canais de comunicação acessíveis.

O primeiro passo para a boa consecução do processo é garantir uma boa comunicação interna e sensibilização (Kunsch, 2003). A comunicação interna desempenha papel estratégico na promoção de uma cultura organizacional inclusiva. Para fortalecer a sensibilização sobre a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente pessoas Surdas, as organizações podem adotar ações que envolvam informação, escuta ativa e valorização da diversidade.

Dessa forma, pode-se investir na realização de campanhas internas voltadas à inclusão de forma eficaz para ampliar o conhecimento dos colaboradores sobre práticas e novos conhecimentos como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), os direitos das pessoas com deficiência e os desafios enfrentados no ambiente de trabalho. Datas comemorativas, como o *setembro Azul* (mês da visibilidade da comunidade Surda), podem ser utilizadas como marcos para ações educativas, palestras, rodas de conversa e divulgação de materiais informativos.

Outro processo que pode ser promovido é a criação de grupos de afinidade voltados à temática da inclusão que permite que colaboradores se conectem, compartilhem experiências e proponham

melhorias no ambiente organizacional. Esses grupos funcionam como espaços seguros para diálogo e construção coletiva de soluções. Além disso, fóruns de escuta ativa promovem o engajamento da liderança e dos demais setores, contribuindo para uma cultura de respeito, empatia e acolhimento.

Se focamos na inclusão de pessoas Surdas, uma das formas de promover sua inclusão no local de trabalho é através da realização de palestras de sensibilização, *workshops* e treinamentos com maior duração. Várias empresas têm adotado essa inovação, levando-a para dentro da instituição por meio dos grupos de afinidades de diversidade e inclusão. Ações como esta enriquecem a cultura e a visão social sobre a empresa, ao mesmo tempo em que contribuem para a quebra de barreiras comunicacionais, para o combate a preconceitos e para a valorização da pluralidade. Além disso, tais práticas geram impacto positivo tanto no engajamento interno dos colaboradores quanto na imagem institucional perante a sociedade.

Pegando como modelo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) sendo um recurso linguístico e comunicacional, percebe-se que ela é uma importante aliada para a promoção da acessibilidade e da inclusão da pessoa Surda. Por ser reconhecida como língua nacional e diante da crescente presença de pessoas Surdas no mercado de trabalho, a língua de sinais torna-se um conhecimento estratégico a ser ensinado, gerando impactos positivos e resultados relevantes para as instituições.

É necessário destacar, entretanto, que um treinamento introdutório em Libras, por sua natureza, não é suficiente para garantir a fluência ou o domínio pleno da língua. Ainda assim, representa um passo inicial essencial para sensibilizar os participantes, reduzir barreiras comunicacionais e impulsionar práticas inclusivas no ambiente organizacional. Mesmo com caráter básico, tal formação

reverbera de forma significativa em todo o ecossistema institucional, promovendo transformações atitudinais e fortalecendo a cultura organizacional.

De modo geral, o treinamento introdutório tem como objetivo capacitar os colaboradores para uma comunicação mais efetiva com pessoas Surdas e com pessoas com deficiência, ampliando oportunidades e favorecendo uma cultura diversa, inclusiva e respeitosa. A agenda de execução varia conforme cada instituição, levando em conta questões como carga horária, modalidade (preferencialmente presencial, mas também possível no formato *on-line*) e disponibilidade dos participantes. Recomenda-se a formação de turmas de até 30 (trinta) integrantes, de forma a garantir maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Todo o processo deve ser conduzido por equipe especializada, composta impreterivelmente por profissionais Surdos e ouvintes, assegurando diferentes perspectivas e experiências na condução da formação.

A proposta de treinamento em Libras tem como finalidade introduzir os participantes à Língua Brasileira de Sinais, promovendo um primeiro contato com aspectos linguísticos e culturais da comunidade Surda. Estruturalmente, o programa pode ser organizado em módulos que abrangem desde noções básicas sobre a surdez e a importância da acessibilidade comunicacional até o aprendizado prático de sinais essenciais do cotidiano e do contexto profissional dos participantes. A metodologia combina aulas expositivas dialogadas, demonstrações práticas, exercícios em grupo e simulações de situações reais, sempre com o apoio de materiais de estudo e recursos audiovisuais que favorecem a fixação do conteúdo.

Os resultados esperados vão além do aprendizado inicial da língua. Busca-se sensibilizar os participantes para a importância da

acessibilidade, fortalecer atitudes inclusivas no ambiente de trabalho e estimular uma comunicação mais efetiva com pessoas Surdas. Ainda que o treinamento introdutório não seja suficiente para garantir fluência, ele constitui um passo fundamental no processo de construção de uma cultura organizacional mais diversa, inclusiva e comprometida com a eliminação de barreiras comunicacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de práticas de Diversidade, Equidade, Inclusão e Pertencimento (DEIB) à gestão estratégica das organizações não é apenas uma exigência ética ou legal. É uma alavanca concreta de inovação, engajamento e vantagem competitiva. Para que essas práticas se consolidem, é necessário mais do que boas intenções: exige-se compromisso visível da liderança, governança estruturada e processos desenhados com foco na equidade.

Ao longo deste capítulo, evidenciamos que a inclusão não se limita à contratação. Ela precisa estar presente em todas as etapas da jornada profissional: no recrutamento, na seleção, no desenvolvimento e na cultura organizacional. As experiências vividas nas consultorias realizadas em São Bernardo do Campo, Iapatinga e região ilustra como a diversidade pode ser reconhecida formalmente, mas ainda assim negligenciada na prática. A superação desse tipo de cenário exige ações concretas que alinhem políticas institucionais à realidade das pessoas. Entre os principais aprendizados, destacam-se: (a) a importância de estruturar uma governança clara, com orçamento e metas definidas para garantir a continuidade das iniciativas de DEIB; (b) necessidade de redesenhar processos de seleção e desenvolvimento, valorizando competências, trajetórias e histórias de vida que muitas vezes são

invisibilizadas e; (c) o papel central da cultura de pertencimento, sustentada por comunicação constante, capacitação das equipes e métricas que orientem decisões com base em dados e impacto social.

A jornada de inclusão é contínua e exige envolvimento diário de todos os setores da organização. Quando bem conduzida, ela transforma ambientes de trabalho em espaços mais justos, inovadores e produtivos, onde cada voz é ouvida, cada talento é reconhecido e cada diferença é valorizada como parte essencial do coletivo.

REFERÊNCIAS

ALELO. Sem capacitismo no recrutamento: equidade e inclusão. *Blog da Alelo*, 6 mar. 2023. Disponível em: <https://blog.alelo.com.br/capacitismo-no-recrutamento>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BAUERMANN, Renan. *Acessibilidade e inclusão nas organizações: análise do contexto laboral para pessoas com deficiência física*. Porto Alegre: [s.n.], 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. *Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência, altera dispositivos legais e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 123, 22 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Portaria Interministerial MPS/MF nº 26, de 10 de janeiro de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 45, 10 jan. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/previdencia/pt-br/assuntos/rpps/legislacao-dos-rpps/portarias/SEI_30818500_Portaria_Interministerial_26.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

FISCHER, André. *Manual prático de linguagem inclusiva*. São Paulo: Tecidas, 2020. Disponível em: https://irp-cdn.multiscreensite.com/87bdaac3/files/uploaded/manualplinguagem_inclusiva_neo.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0034-75902000000300003>. Acesso em: 22 jun. 2025.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. São Paulo: Summus, 2003.

MARCHIORI, Marlene. *Cultura e comunicação organizacional: um olhar estratégico sobre a organização*. São Caetano do Sul: Difusão, 2006.

PONTOTEL. *Recrutamento inclusivo: veja como colocar em prática!* Pontotel, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.pontotel.com.br/recrutamento-inclusivo>. Acesso em: 25 ago. 2025.

QUADROS, Ronice Müller. *Língua de sinais e educação de surdos: uma proposta bilíngue*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

RODRIGUES, J.; ABRAMOWICZ, A. Diferença e desigualdade: desafios para a inclusão no trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, n. 1, p. 45-58, 2013.

SILVA, Williany Miranda da; LAURENTINO, João Vitor Bezerra. *Linguagem inclusiva em contexto didático-digital: uma análise de*

ideologias linguísticas em videoaula e comentários on-line. Alfa, São Paulo, v.67, e17251, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/3tNsWfwyCXJMvK3THCpzrsp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2025.

TORRES, C. V.; NEBRA, S. K. Inclusão e diversidade nas organizações: uma análise conceitual. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 8, n. 3, p. 475–496, 2004.

TORRES, Cláudio Vaz; PÉREZ-NEBRA, Amalia Raquel. Diversidade cultural no contexto organizacional. In. ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (orgs). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004, P. 477–498.

A Arte de Tecer Pontes: Uma Experiência com o Ensino Significativo

Jose Roque Neto⁴



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/xPic1TH5sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oieX>

1. INTRODUÇÃO

O movimento global pela Educação Inclusiva, impulsionado por marcos históricos como a Declaração de Salamanca (1994), tem desafiado instituições de ensino em todo o mundo a transcenderem a perspectiva integracionista e a se reestruturarem para garantir equidade e participação efetiva a todos os estudantes. No Brasil, esse ideário foi consolidado num robusto arcabouço legal, que inclui a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional, e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que reiteram o direito ao acesso e à permanência com qualidade na educação superior e profissional. No entanto, como adverte Sassaki (2009), a inclusão vai além da mera inserção física, demandando a transformação do ambiente educacional para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais.

Neste enfoque, o presente artigo analisa uma experiência prática de inclusão de um estudante com deficiência intelectual em um curso de formação técnica, tomando-a como descrição de uma experiência

⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

para discutir os desafios e as possibilidades de efetivação de uma pedagogia inclusiva e necessária para a transformação da educação. A narrativa, desenvolvida sob a perspectiva do relato de experiência e da reflexão na ação, tem seu foco, de acordo com Alarcão (2011), não na descrição da trajetória de superação de uma visão inicial centrada no déficit, mas sim pautada na identificação e remoção de barreiras da aprendizagem. A superação das barreiras foi operacionalizada por meio da criação de recursos pedagógicos multimodais (quebra-cabeças e jogos de cartas), estratégia que dialoga diretamente com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018), ao valorizar vias de acesso ao conhecimento além das linguísticas e lógico-matemáticas. O processo de mediação, crucial para o avanço do estudante, é analisado à luz da teoria de Vygotsky (2007) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e a importância dos instrumentos de mediação. Por fim, o papel vital da família é discutido com base na Psicologia Ecológica de Bronfenbrenner (1996), que enfatiza a corresponsabilização entre os diferentes contextos de desenvolvimento.

Inicialmente, apresenta-se uma reflexão crítica que aprofunda a articulação entre a experiência e o referencial teórico adotado. Em seguida, expõem-se os resultados observados a partir da implementação das estratégias. Na sequência, são tecidas as considerações finais, que sintetizam as implicações do estudo para a prática pedagógica e a formação docente. O objetivo central é demonstrar que a inclusão efetiva é viável quando ancorada em uma postura docente reflexiva, em estratégias de ensino criativas e em uma parceria sólida entre escola e família.

2. METODOLOGIA

O presente artigo estrutura-se como um relato de experiência, um delineamento de pesquisa que tem como finalidade descrever e refletir criticamente sobre uma prática vivenciada pelo autor, extraíndo dela aprendizados, insights e implicações para o campo de atuação (Severino, 2016). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa e subjetiva, onde o *locus* de investigação é a própria prática pedagógica do autor em um contexto específico de inclusão de um estudante com deficiência intelectual no ensino de formação técnica.

A opção por esta abordagem justifica-se pela necessidade de traduzir a complexidade e a singularidade da experiência vivida, que não poderia ser capturada por métodos puramente quantitativos ou experimentais. Conforme defendem Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é uma forma válida de *inquiry* (investigação) educacional, pois permite compreender os fenômenos a partir da perspectiva de quem os vive, valorizando o conhecimento prático e a reflexão na ação.

O processo metodológico seguiu os seguintes passos, adaptados do ciclo reflexivo proposto por Alarcão (2011):

a) Descrição da Experiência: A fase inicial consistiu na reconstrução detalhada e factual da trajetória com o estudante, desde o primeiro contato até os desfechos observados. Esta descrição baseou-se em registros memoriais, anotações de campo não sistematizadas e materiais concretos desenvolvidos (e.g., os quebra-cabeças e jogos de cartas).

b) Reflexão Crítica e Articulação Teórica: Nesta etapa central, a experiência descrita foi problematizada e posta em diálogo com o referencial teórico da educação inclusiva. Não se tratou de uma mera justaposição de citações, mas de um exercício de interpretação, onde

as ações realizadas foram analisadas à luz de conceitos de autores como Vygotsky (mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal), Gardner (Inteligências Múltiplas) e Mazzotta (papel da família), entre outros. Este é o cerne da pesquisa bibliográfica mencionada: ela serve para iluminar a prática, e não como objeto primário de estudo.

c) Síntese e Extração de Significados: A fase final envolveu a articulação entre a experiência prática e a reflexão teórica para elaborar conclusões e implicações. Buscou-se responder a perguntas como: "O que esta experiência específica revela sobre processos mais amplos de ensino e aprendizagem?", "Que princípios podem ser usados para outros contextos, como forma de aprendizagem, sendo que a experiência vivida é específica para aquela realidade?".

Em minha trajetória como pesquisador, assumo que a subjetividade, longe de constituir uma limitação metodológica, configura-se como o próprio instrumento primordial de análise. Esta opção epistemológica posiciona-me no lugar de investigador da minha própria prática, um movimento que, para Pimenta (2002), é fundamental para a construção de um professor reflexivo. A autora argumenta que revisitar a própria atuação de forma crítica não é um exercício de introspecção vaga, mas um processo de "construindo uma crítica" que permite a compreensão das complexas relações entre teoria e prática. Dessa forma, este estudo se alinha à perspectiva de que a reflexão sistemática, também corroborada por Zeichner (1993), opera como um poderoso mecanismo para o desenvolvimento profissional, pois transforma a experiência habitual em objeto de investigação rigorosa.

Nesse sentido, a validade e o rigor do relato narrativo aqui apresentado não residem em sua pretensão de neutralidade ou replicabilidade, critérios associados a outros paradigmas de pesquisa. Pelo contrário, sua força encontra-se na autenticidade do processo de

(re)significação, na profundidade e na criticalidade da reflexão empreendida tal como propõe, Pimenta (2002) ao discutir os contornos de uma reflexão crítica. O valor deste trabalho mede-se, portanto, pela sua capacidade de gerar pensamentos significativos e fomentar discussões pertinentes na comunidade de educadores, convidando-os a refletirem sobre suas práticas e, assim, participarem coletivamente do processo contínuo de aprimoramento da docência e das diversas formas de educar.

2.1 Descrição da Experiência

Em minha trajetória em uma instituição de ensino renomada por sua excelência na formação técnica, um encontro marcante desafiou minha prática pedagógica e expandiu meu entendimento sobre o verdadeiro significado de “aprender”. Deparei-me com um estudante, aqui chamado de Lucas de 23 anos, cujo diagnóstico de deficiência intelectual apontava para capacidades reduzidas de entendimento e abstração diante dos métodos tradicionais. Inicialmente, a barreira parecia intransponível. No entanto, aquela premissa inicial logo se mostrou uma limitação mais minha do que dele.

Sensibilizado pela premissa de Vygotsky de que a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotsky, 2007, p. 101), percebi que o desafio não estava no Lucas, mas em encontrar a chave que destravasse seu potencial. Comecei a notar que, enquanto palavras e números complexos geravam confusão, seus olhos brilhavam diante de imagens. Seus dedos, que hesitavam ao escrever, traçavam linhas com determinação em desenhos simples. Ele aprendia não pela lógica pura, mas pela repetição

ritualística e pela representação visual. Como afirma Gardner (1995) em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, é preciso romper com o paradigma de uma única inteligência mensurável por testes padronizados. Lucas não tinha uma capacidade reduzida; ele possuía uma inteligência espacial e cinestésica predominante que clamava por ser estimulada.

Foi dessa observação atenta que nasceu a ideia. Se ele decodificava o mundo por imagens e ações, eu precisaria traduzir o conteúdo para essa linguagem. Criei, então, quebra-cabeças personalizados onde cada peça representava uma etapa de um processo técnico, e jogos de cartas com figuras que se relacionavam umas com as outras. O objetivo era claro: transformar conceitos abstratos em objetos tangíveis, palpáveis e manipuláveis. A repetição, antes um sintoma de sua dificuldade, tornou-se a base da estratégia, uma forma de consolidar o conhecimento através do fazer, numa materialização do conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel, para quem “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe” (Ausubel, 2000, p. 45). Eu estava partindo do que ele sabia fazer e buscando entender aquilo que por hora melhor seria interessante de manipular, encaixar, associar e visualizar.

Para realizar esse ato, tive que buscar me debruçar sobre literaturas e encontros pedagógicos, buscando entender não o mundo, por meu ponto de vista, mas realizar um mergulho em seu mundo, em sua visão das ações e construções de sua vasta forma de entender a realidade que o cercava. Depois de diversas tentativas e erros e semanas de empenho em buscar compreender os anseios e necessidades do estudante, por fim, fui capaz de obter pequenas e importantes vitórias. Como por exemplo, entender quais cores,

formatos, tamanhos e funções as cartas deviam desempenhar na ação de aprendizagem, qual o tamanho ideal dos quebra-cabeças, como a história deveria fluir ao usar personagens e como ele poderia usar esse aprendizado em seu dia a dia.

Ao longo das semanas, a transformação foi notória. O que antes era um olhar disperso convergiu para um foco determinado diante do quebra-cabeça. Suas mãos, que antes pareciam hesitantes, moviam as peças com uma destreza cada vez maior, e com ela, vinha a compreensão. Sua percepção aguçou-se; ele começou a antecipar encaixes, a associar cartas com mais velocidade e a transferir aquele conhecimento para situações práticas. A desenvoltura no aprendizado florescia não à revelia da sua condição, mas exatamente porque a metodologia finalmente dialogava com sua maneira de ser e aprender. Foi o momento de vibrar com a pequena e significativa conquista e entender que todo processo de aprendizado deve passar primeiro pela compreensão, depois pela busca e final chegar ao entendimento.

2.2 Relação da família com o aprendizado

O aprendizado neste caso deve ser a construção de ações que transcendam a sala de aula, e para tanto o envolvimento da família tornou-se não apenas indispensável, mas o diferencial competitivo que catalisou todo o progresso. Seguindo a orientação de Mazzotta (2005), que defende que a educação especial deve ser processual e contar com a participação ativa da família e da comunidade. Para tanto, foi necessário estabelecer uma relação próxima com os pais do estudante ao ponto de um deles acompanhar as aulas, mantê-los somente informados não era mais o objetivo, a ação agora era envolvê-los no processo de ensino e aprendizado, tornando-os parceiros ativos na

construção do saber conjunto. Eles replicavam as atividades em casa, transformando momentos de lazer em extensões da sala de aula. Esta parceria criou uma rede de apoio consistente, onde estímulos e conquistas eram celebrados e reforçados. A escola e a casa tornaram-se um contínuo educativo, provando que, nas palavras de Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Duas vezes ao menos por mês tínhamos que sentar e pensar juntos o que seria necessário para evoluir mais um passo. Construir, destruir e reconstruir, tornou-se a frase que movia a ação. Esse processo dialético de aprendizado ecoa a pedagogia de Paulo Freire, para quem o conhecimento é uma construção coletiva e contínua. Ele lembra que a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 1996, p. 67). Por isso, seguindo esse princípio, não poderia faltar os momentos de comemorar as pequenas conquistas, celebrando cada passo da jornada como parte essencial da própria educação. A experiência com o estudante de 23 anos, foi mais do que uma estratégia pedagógica bem-sucedida; foi uma profunda lição de humildade e criatividade e porque não mencionar um pouco de inovação. Ele me ensinou que o potencial de aprendizado é ilimitado, bastando que exista alguém que acredite que ele seja possível, cabendo a nós, educadores, a arte de tecer as pontes necessárias para que cada estudante busque seu caminho, mesmo perante grandes singularidades, para que dessa forma, em seu tempo possa atravessar para o lado do conhecimento e ser capaz de gerir novas aventuras.

2.3 Reflexão Crítica e Articulação Teórica: Da Práxis à Construção de Sentidos

A experiência vivenciada com o estudante transcende o relato de uma estratégia pedagógica bem-sucedida. Ela serve como um lembrete potente para discutir algumas das tensões e paradigmas mais profundos que permeiam a educação inclusiva, constituindo-se como necessária para a construção de um saber coletivo. Cabe ressaltar, no entanto, que cada experiência, ainda que inspiradora, não pode ser simplesmente replicada; seu valor reside em iluminar caminhos, cabendo a cada educador o encontro singular e reflexivo com suas próprias ações. A trajetória de descoberta e adaptação não foi meramente intuitiva; foi, sobretudo, a manifestação prática de princípios teóricos fundamentais que, quando aplicados com sensibilidade, revelam caminhos possíveis para a efetivação da inclusão. Este processo é a materialização da *práxis* educativa.

O conceito de *práxis*, longe de ser entendido como uma mera aplicação de teoria na prática ou uma prática destituída de fundamentação, representa a unidade dialética e indissociável entre o pensar e o agir, entre a reflexão e a ação transformadora. Supera a lógica instrumental e técnica que frequentemente domina a formação e a atuação docente, propondo um movimento circular e contínuo de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a *práxis* é o processo pelo qual a teoria é constantemente testada, criticada, reformulada e recriada a partir dos desafios e possibilidades emergentes do contexto real, da sala de aula concreta com seus sujeitos reais.

Para Pimenta (2012), a *práxis* é a categoria central que deve orientar a formação de professores. A autora defende que a docência é uma profissão que se constitui na relação teoria e prática, e que a reflexão crítica sobre a prática é o elemento que permite superar a racionalidade técnica. Essa reflexão não é um ato contemplativo, mas

um exame rigoroso das próprias ações, dos seus determinantes sociais, políticos e pedagógicos, e de suas consequências. É por meio dessa reflexão sobre a prática (e na prática) que os professores deixam de ser executores de prescrições externas e tornam-se autores de seu trabalho pedagógico, construindo um saber-fazer crítico e fundamentado. A experiência narrada anteriormente exemplifica esse movimento: a ação pedagógica (adaptação) foi antecedida e sucedida por uma reflexão crítica sobre as necessidades do estudante, os obstáculos presentes e os objetivos de aprendizagem, num processo de investigação contínua, que levaram a diversas formas do fazer para atender.

De forma complementar, Azzi (2012) aborda a *práxis* no contexto da psicologia e da educação, enfatizando seu caráter de atividade humana consciente e intencional, orientada para a transformação. A autora ressalta que a *práxis* envolve a atribuição de sentidos pelos sujeitos envolvidos. No caso da educação inclusiva, não se trata apenas de executar técnicas de adaptação, mas de construir sentidos compartilhados para aquela ação, tanto para o educador quanto para o estudante. A *práxis*, portanto, é também um processo de significação. A adaptação curricular ou metodológica deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio mediador na relação educativa, ganhando significado à medida que promove efetiva participação e aprendizagem. A sensibilidade mencionada no relato inicial é, na verdade, a capacidade do educador de engajar-se numa *práxis* autêntica: perceber a necessidade (ação perceptiva), refletir sobre possibilidades (reflexão teórico-prática), agir de forma intencional (ação transformadora) e reavaliar os resultados (reflexão avaliativa), atribuindo novos sentidos ao processo de ensinar e aprender.

Portanto, a articulação teórica que emerge da experiência prática demonstra que a efetiva inclusão escolar não se consolida por decretos ou manuais, mas pela *práxis* reflexiva dos educadores. É neste espaço dialético entre o conhecimento teórico sobre deficiências, aprendizagem e diversidade, e a realidade complexa e imprevisível da sala de aula que se constrói o conhecimento pedagógico verdadeiramente inclusivo e necessário para gerar o aprendizado. Este conhecimento, forjado na *práxis*, é sempre provisório, situado e carregado de intencionalidade, orientando-se não pela busca de fórmulas universais, mas pela construção de caminhos singulares que possam atribuir sentido e promover transformações substantivas na vida dos estudantes.

2.4 A Superação do Déficit e a Valorização das Potencialidades

A postura inicial, que identificou capacidades reduzidas de entendimento do estudante refletia, ainda que involuntariamente, um modelo médico da deficiência, que focava na limitação como um atributo intrínseco do indivíduo (Sasaki, 2009). No entanto, a rápida transição para uma busca por canais alternativos de aprendizagem significou a adoção de um modelo social. Este modelo compreende que as barreiras estão não na pessoa, mas na sociedade e no ambiente que não se preparou para recebê-la (Sasaki, 2009, p. 16). A dificuldade de Lucas não era absoluta; era relativa à metodologia adotada até aquele momento de aprendizado e a desvalorização de sua capacidade de apreender. Ao criar quebra-cabeças e jogos, o educador não estava compensando uma deficiência e sim experimentando uma nova forma de entender para apreender, além de removendo uma barreira instrucional, criando um ambiente de aprendizagem acessível e porque

não dizer inclusivo. Esta prática ecoa o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza a criação de currículos com múltiplos meios de representação, ação e expressão e engajamento (Cast, 2018), beneficiando não apenas um, mas todos os estudantes e enriquecendo o convívio e seu senso empático.

2.5 A Mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A estratégia de utilizar desenhos e repetição não foi um simples paliativo, mas um de tantos métodos pensados e praticados durante o processo de tentativa e erro. Ela pode ser perfeitamente compreendida à luz da teoria de Lev Vygotsky (2007). Os materiais concretos (quebra-cabeças, cartas) atuaram como instrumentos de mediação, funcionando como ferramentas culturais que interpuseram entre o estudante e o objeto de conhecimento, facilitando a internalização. O que se observou com o aumento da desenvoltura, socialização e da percepção foi a clássica atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a distância entre o que o aprendiz pode fazer sozinho e o que ele é capaz de realizar com a orientação de um parceiro mais capaz. O educador, ao identificar o potencial de aprendizagem por meio de ações repetitivas e visuais, atuou como esse mediador e junto com ações desenvolvidas em seu lar gerou aquilo que se clássica como *scaffolding* (andaime) necessário para que estudante avançasse em seu desenvolvimento real.

2.6 Inteligências Múltiplas e a Personalização do Ensino

A insistência em métodos tradicionais de avaliação (baseados predominantemente em inteligências linguística e lógico-matemática) teria confirmado o fracasso do estudante. A mudança de estratégia, no entanto, validou a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995). Ao valorizar suas habilidades espaciais e cinestésicas, o processo educativo reconheceu que não existe uma única forma de aprender, mas várias (Gardner, 1995, p. 34). O sucesso obtido demonstra que o problema não era de capacidade cognitiva, mas de encontrar a porta de entrada adequada para seu perfil intelectual e incentivar o seu crescimento a partir de um ponto que para o estudante fosse não somente uma questão de aprendizagem, mas além disso, um momento de diversão e entretenimento. Isto representa a essência de um ensino personalizado e inclusivo, que se adapta ao estudante e as suas dificuldades de entender como o conhecimento é transmitido, e não o contrário.

2.7 A Família como Sistema de Apoio e Corresponsabilização

O destaque dado ao envolvimento dos pais como diferencial competitivo é crucial e vai ao encontro do que defende a Psicologia Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1996). O desenvolvimento humano ocorre dentro de um sistema de relações interconectadas

(microsistema⁵, mesosistema⁶, exosistema⁷, macrosistema⁸). A parceria efetiva entre escola (microsistema) e família (outro microsistema) fortaleceu o mesosistema do estudante, criando um ambiente coerente, estável e repleto de estímulos convergentes. Isso, obviamente enfatiza a importância não somente no caso do estudante, mas em detrimento a outros diversos casos espalhados por nosso sistema de ensino, onde o envolvimento dos pais na construção desse saber coletivo auxilia a potencializar os resultados de forma exponencial, demonstrando que a inclusão não é uma tarefa solitária da escola, mas um projeto coletivo que requer a quebra das fronteiras entre instituição e comunidade (Mazzotta, 2011).

3. RESULTADOS

A análise da experiência pedagógica com o estudante, permitiu identificar um conjunto de resultados práticos e reflexivos, que podem ser organizados em três eixos, que ilustram o processo de construção da inclusão em sala de aula.

3.1 Eixo 1: Superação de Barreiras Atitudinais e Pedagógicas

⁵ Microsistema: Refere-se ao ambiente imediato no qual o indivíduo vive e interage diretamente. São os contextos face a face que moldam o desenvolvimento no dia a dia, como a família (Bronfenbrenner, 1996).

⁶ Mesosistema: Caracteriza-se pelas interconexões e relações entre dois ou mais microsistemas dos quais o indivíduo faz parte. Por exemplo, a comunicação entre a escola e a família (Bronfenbrenner, 1996).

⁷ Exosistema: Compreende ambientes sociais mais amplos que a pessoa não ocupa ou não experimenta diretamente, mas que, no entanto, afetam seus processos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

⁸ Macrosistema: Representa a camada mais externa e abrangente do modelo. Refere-se à cultura geral, ideologias, valores, leis, costumes e condições econômicas de uma sociedade (Bronfenbrenner, 1996).

O resultado primário foi a transição de um modelo médico e capacita para um modelo social de deficiência na prática pedagógica. A percepção inicial, focada nas capacidades reduzidas, deu lugar a uma postura investigativa, que buscou identificar e remover barreiras e criar pontes na busca da construção de uma educação que enriqueça os estudantes. Esta mudança de olhar foi o catalisador para o desenvolvimento e implementação de recursos pedagógicos acessíveis, como os jogos de cartas e quebra-cabeças temáticos e a descoberta de diversas outras ações que apesar de não assertivas foram capazes de conduzir a outras descobertas de igual relevância. O resultado observável foi a mudança na forma de entender, compreender, associar e aplicar no seu dia a dia e o engajamento, que passou de um estado de hesitação e dispersão para uma postura ativa, concentrada e divertida em cada novo encontro.

3.2 Eixo 2: Eficácia das Estratégias de Mediação e Multimodalidade

A aplicação de estratégias baseadas em múltiplas formas de representação (visual, tátil, cinestésica) mostrou-se decisiva para a progressão na aprendizagem. Os dados observacionais indicam que:

- **Velocidade:** Houve um aumento progressivo na precisão e na velocidade com que o estudante realizava as associações nos jogos e montagens, indicando a consolidação de conceitos, além das perguntas que ele buscava associar aos seus afazeres diários.
- **Generalização do Aprendizado:** O estudante demonstrou capacidade de transferir o conhecimento construído para os

demais colegas, fazendo uso dos materiais concretos para situações práticas que recebia e contextos similares, ainda que não idênticos, dentro do conteúdo técnico.

- **Expansão da Zona de Desenvolvimento Proximal:** As intervenções mediadas pelos recursos lúdicos funcionaram como um *scaffolding* (ponte) eficaz, permitindo que o estudante realizasse, de forma independente, tarefas que inicialmente exigiam ajuda intensiva o que contribuiu para sua independência ao longo do curso, uma transformação comemorada.

3.3 Eixo 3: Impacto Sistêmico da Parceria Escola-Família

A integração da família no processo mostrou-se um diferencial importante o que veio a contribuir significativamente a consolidação dos resultados. O envolvimento dos pais, orientado a replicar as estratégias em ambiente doméstico, resultou em:

- **Consistência de Estímulos:** A criação de um ambiente de aprendizagem unificado entre escola e casa, eliminando dissonâncias e reforçando positivamente os avanços.
- **Fortalecimento de Vínculos:** A participação ativa dos pais foi observada como um fator de motivação adicional para o estudante, que se sentiu apoiado e valorizado em seus esforços.
- **Retroalimentação do Processo:** As reuniões a cada dia geravam o feedback constante para desenvolver ou aprimorar estratégias, além do acompanhamento do comportamento do estudante fora do ambiente escolar, permitindo ajustes finos na abordagem pedagógica.

Em síntese, os resultados demonstram que a conjugação de três fatores, uma postura pedagógica reflexiva e não limitante, a implementação de recursos multimodais de mediação e o estabelecimento de uma parceria estratégica com a família produziu impactos significativos não apenas na aprendizagem específica de um conteúdo, mas no desenvolvimento do aprendizado da socialização e na autoestima do estudante, efetivando os princípios da educação inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível analisar, com o apoio de referenciais teóricos consolidados, uma experiência prática de inclusão de um estudante com deficiência intelectual no contexto do ensino técnico. A narrativa evidenciou que o desafio da inclusão transcende a mera garantia de acesso e exige uma transformação profunda nas posturas, dos educadores, familiares, para gerir estratégias e relações que constituem a sociedade escolar.

A experiência demonstrou, de forma tangível, que a suposta incapacidade de aprender é, frequentemente, um reflexo da incapacidade do sistema em comunicar-se de forma acessível e de maneira que busque entender as necessidades e tipos de formas e vivências de cada estudante em seu ato de aprendizado. A transição de um modelo médico, focado no déficit, para um modelo social, centrado na remoção de barreiras, mostrou-se fundamental na construção e desenvolvimento do estudante, demonstrando que a educação não é um campo de barreiras mas um oceano de possibilidades. A criação de recursos pedagógicos multimodais, baseados em inteligências espaciais e cinestésicas, não foi uma concessão, mas a aplicação

necessária do princípio de que o currículo deve se adaptar ao estudante e seus anseios, e não o contrário. Este caso corrobora a premissa do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) de que a pluralidade de meios de representação beneficia a todos, construindo uma pedagogia verdadeiramente inclusiva

Ademais, o estudo reforçou que a inclusão é um projeto coletivo e corresponsável. O envolvimento da família é uma ação estratégica para o aprendizado e fundamental para a criação de uma rede de suporte consistente que amplificou e consolidou os avanços conquistados em sala. Esta parceria efetiva precisa ser estudada com maior profundidade e o envolvimento dos pais deve ser levado na mais alta consideração para a evolução de práticas pedagógicas eficientes a toda e qualquer realidade educativa, dentro do nosso enfoque escola e família emergem como um fator indispensável para a sustentabilidade do processo inclusivo.

Por fim, esta reflexão aponta para a urgência de se repensar a formação docente. É imperativo que os educadores sejam preparados não apenas com conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas com ferramentas práticas para a flexibilização curricular, a criação de recursos acessíveis e o estabelecimento de diálogos produtivos com a gestão, a sociedade e a família. A formação deve fomentar o professor-pesquisador, capaz de refletir sobre sua prática, diagnosticar barreiras e inovar continuamente, sendo capaz de quebrar paradigmas em suas metodologias.

Em minha trajetória como formador, compreendo que este ideário do professor-pesquisador não é uma novidade, mas uma retomada necessária e urgentíssima de um princípio fundante da profissão docente. Concebo este conceito não como um acréscimo às demandas já existentes, mas como o eixo central que pode dar sentido

e coerência a todas elas. O professor-pesquisador, em minha perspectiva, é aquele que transita da condição de executor de protocolos para a de investigador de sua própria realidade educativa.

Esta transição, como bem fundamenta Pimenta (2012), assenta-se na *práxis*. A pesquisa, nesse contexto, deixa de ser uma atividade externa e esporádica e passa a ser o *modus operandi* do cotidiano. É a atitude permanente de quem questiona: "Por que esta estratégia funcionou com este estudante e não com aquele?", "Que barreiras, além das aparentes, estão impedindo a participação plena deste estudante?", "Como os saberes da família podem dialogar com os meus saberes curriculares?". Esta investigação sistemática da ação é, na verdade, o exercício constante da reflexão na ação e sobre a ação, como propôs Schön (1983), transformando a sala de aula em um laboratório vivo de produção de conhecimento.

Portanto, ao defender a formação de um professor-pesquisador, defendo a formação de um intelectual que domina os referenciais teóricos (o conhecimento para a prática), mas que é, sobretudo, um produtor de saber a partir da análise crítica de seu contexto (o conhecimento na e da prática). Ele é capaz de documentar suas tentativas, sistematizar suas observações, analisar seus erros e acertos e, com isso, gerar um conhecimento situado e válido sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Como argumenta Zeichner (1993), essa postura permite que o professor deixe de ser um consumidor passivo de teorias produzidas em outros contextos e se torne um autor, um agente de transformação da sua própria realidade escolar.

Neste sentido, as ferramentas práticas mencionadas no início flexibilização, criação de recursos, diálogo não são técnicas a serem simplesmente aplicadas. Elas se tornam objetos de investigação do

professor-pesquisador. Ele testa, adapta, reflete e reinventa essas ferramentas em um ciclo contínuo de tentativa, erro e refinamento. A quebra de paradigmas não é, então, um evento dramático, mas o resultado acumulado desta postura investigativa, persistente e corajosa de não se contentar com as respostas prontas e de buscar, ele mesmo, as perguntas certas e as soluções possíveis para os desafios da inclusão.

Em última análise, esta experiência singular serve como um microcosmo do que é possível alcançar quando a educação é guiada por um compromisso ético inegociável com a equidade. Ela demonstra que a inclusão, mais do que uma política ou uma legislação, é uma *práxis* diária, construída na relação dialogada entre professor e estudante, professor e família para ser capaz de expandir na criatividade pedagógica e na crença inabalável o potencial de cada indivíduo. Que este relato possa inspirar e fundamentar ações semelhantes, contribuindo para a construção de sistemas educacionais que não apenas aceitem, mas celebrem e potencializem a diversidade humana, que circula, faz parte e é importante na construção de uma sociedade mais justa e com gozo de sua liberdade.

REFERÊNCIAS

ARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AZZI, Sandra. *Práxis e significado: contribuições da psicologia para a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAST (Center for Applied Special Technology). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (Orgs.). *Políticas e fundamentos da formação docente*. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como liberdade profissional. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 308-333.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SCHÖN, Donald A. *Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Acessibilidade na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas

Iolanda Roman de Oliveira Ventura⁹

Janilza Ramos Evangelista¹⁰

Jéssica Nascimento Novais¹¹

Joelma Lima Lobo¹²

Pâmela de Oliveira Pena Rebollo¹³



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/SjPl3u15sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiev>

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço educacional de grande relevância social, destinado a reparar desigualdades históricas relacionadas ao acesso e à permanência na escola. O público que a compõe caracteriza-se pela diversidade e, em grande parte, é formado por sujeitos que não concluíram a escolarização em idade considerada regular devido a fatores sociais, econômicos ou culturais (Arroyo, 2007). Entre eles, destacam-se pessoas com deficiência, que enfrentam barreiras múltiplas e persistentes para a

⁹ Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

¹⁰ Graduada em Pedagogia e Artes Visuais, com pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Especial.

¹¹ Graduada em Direito pelas Faculdades Integradas Brasil Amazônia (FIBRA).

¹² Licenciada em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento.

¹³ Licenciada em Pedagogia e Letras (Português e Libras).

efetiva participação nos processos educativos, tornando ainda mais urgente a reflexão sobre práticas inclusivas e condições concretas de acesso.

A acessibilidade na EJA deve ser compreendida de maneira ampla, englobando não apenas a dimensão arquitetônica, mas também aspectos pedagógicos, comunicacionais, digitais, atitudinais e, de modo prioritário, o transporte escolar. Este último se apresenta como condição fundamental para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, sendo um eixo estruturante que demanda articulação entre educação, mobilidade urbana e assistência social (Sassaki, 2009; Carvalho, 2019). Quando tais dimensões não são contempladas, reproduzem-se processos de exclusão que limitam o desenvolvimento pleno do potencial individual e coletivo dos estudantes.

Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Hamburgo (1997), reforçam o compromisso da escola com a inclusão, destacando a educação de jovens e adultos como direito humano inalienável e condição para o exercício da cidadania. A ONU (1948) e a Unesco (2015) ampliam essa perspectiva, afirmando que a educação é um direito humano fundamental, que deve estar alinhada ao princípio da equidade e reconhecer as especificidades de cada público.

Dessa forma, a EJA não deve ser compreendida apenas como alternativa para a superação do analfabetismo ou a conclusão tardia da escolarização, mas como espaço de garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida, valorizando a diversidade e buscando eliminar barreiras à participação plena. O presente estudo analisa criticamente as práticas de acessibilidade na EJA, destacando desafios e perspectivas, com ênfase no transporte escolar como elemento central

para a efetivação do direito à educação, promoção da equidade, permanência e aprendizagens significativas.

O texto evidencia a necessidade de aprofundamento do debate acerca das práticas de acessibilidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade historicamente marcada por estigmas, baixos investimentos e pela fragmentação das políticas públicas. A exclusão educacional de jovens e adultos resulta de múltiplos fatores, entre os quais se destaca a limitação no acesso às unidades escolares, especialmente em contextos em que não há oferta adequada de transporte público ou de alternativas adaptadas às necessidades específicas desses estudantes.

Ao enfatizar o transporte como eixo estruturante da acessibilidade, este estudo busca evidenciar que a inclusão educacional não depende apenas de metodologias pedagógicas inovadoras ou de recursos didáticos diversificados, mas também da garantia de condições concretas de deslocamento, segurança e permanência. Sem transporte acessível e regular, não há como assegurar que os estudantes cheguem à escola para usufruir das demais dimensões de acessibilidade. Portanto, a discussão mostra-se urgente para subsidiar a formulação de políticas públicas integradas e efetivas, capazes de articular educação, mobilidade urbana e assistência social, de forma a assegurar o direito à educação em sua integralidade.

2. PERCUSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Apesar dos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de

Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a efetivação da acessibilidade na EJA ainda enfrenta obstáculos significativos.

A questão que se coloca é: como assegurar a participação plena dos estudantes da EJA se persistem barreiras de transporte, regular e adaptado, que dificultam o acesso às unidades escolares e comprometem tanto a permanência quanto a aprendizagem? Essa problemática evidencia a necessidade de compreender o transporte não apenas como apoio logístico, mas como condição básica e indispensável para que as demais dimensões de acessibilidade (pedagógica, arquitetônica, comunicacional, digital e atitudinal) possam se efetivar. Sem essa garantia, a EJA corre o risco de manter-se como um direito formalmente assegurado, mas não plenamente concretizado.

Esta análise fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que versam sobre a acessibilidade e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal perspectiva permite compreender como diferentes autores, legislações e instituições tratam o tema, contribuindo para a construção de uma base teórica consistente que favoreça a reflexão crítica sobre práticas inclusivas no âmbito da EJA. A opção por essa metodologia justifica-se pela relevância de conhecer e sistematizar o que já foi produzido sobre o assunto, a fim de delinear caminhos possíveis frente aos desafios da realidade educacional. Conforme destaca Gil (2008), a revisão da literatura constitui etapa essencial para situar o objeto de estudo em um contexto teórico, oferecendo suporte às análises e reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

3. PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A trajetória da EJA no Brasil começa a ganhar força a partir da década de 1930, com a criação de um sistema público de educação elementar e a inclusão da educação de adultos como responsabilidade do Estado na Constituição de 1934. Nos anos 1950 e 1960, a EJA passou a ser vista como uma ferramenta de desenvolvimento comunitário e conscientização, influenciada fortemente pelo pensamento de Paulo Freire. Sua proposta de alfabetização crítica inspirou programas nacionais, como o Plano Nacional de Alfabetização, que foi interrompido após o golpe militar de 1964.

A partir daí, os programas passaram a ter um caráter mais assistencialista. Na década de 1970, o Mobral e o ensino supletivo marcaram a história da EJA, com foco na erradicação do analfabetismo e na formação para o mercado de trabalho. Com o fim da ditadura, em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, e a Constituição de 1988 reafirmou o direito à educação para todos. Nos anos 2000, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) passou a dar mais atenção à EJA, criando programas como o Brasil Alfabetizado e estabelecendo diretrizes por meio do Parecer 11/2000. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 reforçou metas para garantir educação básica de qualidade e valorização dos profissionais da área. A EJA também passou a ser priorizada em contextos específicos, como o sistema prisional, e recebeu incentivos como a Medalha Paulo Freire, que reconhece práticas educacionais relevantes.

4. PANORAMA DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 Programas governamentais de transporte escolar

PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar) criado pela Lei nº 10.880/2004 e operacionalizado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), o PNATE repassa recursos suplementares para estados e municípios garantirem o transporte escolar de alunos da educação básica residentes na zona rural. A partir de 2009, passou a contemplar também a educação infantil e o ensino médio;

Programa Caminho da Escola, iniciado em 2007, oferece ônibus, embarcações e bicicletas adequadas ao acesso nas zonas rurais e ribeirinhas, visando segurança no deslocamento e redução da evasão escolar.

4.2 Acessibilidade para estudantes com deficiência

Transporte Escolar Acessível (MEC, 2012), a Resolução nº 12/2012 do MEC trata da ação “Transporte Escolar Acessível”, com orientações técnicas voltadas à adaptação do transporte escolar para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiência;

Projeto de lei (PL 4582/2023), aprovado pela comissão da Câmara em outubro de 2024, propõe a obrigatoriedade de transporte escolar adaptado e gratuito entre casa e escola para alunos com deficiência. O projeto considera apoio do PNATE e busca inclusão plena a todos os níveis da educação básica.

4.3 Barreiras e desafios na mobilidade urbana

Estudo do Ipea (2023), aponta que crianças e jovens de baixa renda nas periferias das vinte maiores cidades brasileiras enfrentam acessibilidade insuficiente para chegar às escolas públicas, seja a pé ou

via transporte público. A baixa densidade populacional dessas áreas torna difícil assegurar número suficiente de escolas e rotas acessíveis;

Fatores limitantes: uma revisão sistemática da literatura (2015–2024) destaca problemas como transporte irregular, baixos investimentos, percursos longos e má gestão de recursos, todos prejudicando o acesso e o desempenho escolar dos alunos que necessitam dessa acessibilidade.

4.4 Legislação geral e regras técnicas

Marco legal da acessibilidade a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), junto com normas associadas (Decreto nº 5.626/2005), define “acessibilidade” como o direito ao uso seguro de espaços e serviços, incluindo transporte terrestre e escolar. Estabelece obrigações como veículos acessíveis, terminais adequados, prioridade no embarque, e reserva de vagas de estacionamento acessíveis;

Normas técnicas para transporte público segundo padrões da ABNT (como a NBR 14022:2011) e o Decreto nº 5.296/2004, ônibus, trens e metrô devem ter rampas, piso baixo, espaço para cadeirantes, além de sinalização visual, tátil e sonora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reafirma a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de reparação histórica e de promoção da justiça educacional, ressaltando a acessibilidade como requisito indispensável para a inclusão plena dos estudantes.

Entendida de forma ampla, a acessibilidade deve contemplar não apenas a dimensão arquitetônica, mas também as esferas pedagógica,

comunicacional, digital e atitudinal, destacando-se, de modo prioritário, o transporte escolar como condição fundamental para o acesso e a permanência na escola.

Apesar dos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, persistem barreiras que dificultam a efetivação desse direito, sobretudo a fragilidade das políticas públicas de transporte escolar, regular e adaptado. Conclui-se, portanto, que o debate sobre acessibilidade na EJA deve ser ampliado, reconhecendo o transporte como eixo estruturante e exigindo articulação intersetorial entre educação, mobilidade urbana e assistência social, de modo a assegurar acesso, permanência e aprendizagens significativas. Além disso, destaca-se a importância de investir em pesquisas e políticas públicas que promovam a implementação de práticas inclusivas, garantindo que a EJA cumpra plenamente seu papel de assegurar não apenas matrícula, mas também permanência, equidade e oportunidades de desenvolvimento integral aos estudantes historicamente marginalizados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo: Unesco, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

A utilização dos mapas mentais como estratégias interventivas para alunos do ensino superior com dificuldades de aprendizagem

João Paulo Navega Roque¹⁴

Ozana Vera Leal¹⁵

Débora Alves Melo¹⁶



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/1h0edX1ltXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oix1>

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta o mapa mental como uma estratégia pedagógica que foi usada em atendimento clínico por neuropsicopedagogo como recurso de acessibilidade para estudantes do ensino superior. Pretende-se ainda mostrar, partindo da perspectiva da pesquisa narrativa, o que emerge destas narrativas de dois profissionais (neuropsicopedagogos), que utilizam esta estratégia dentro do ambiente clínico para alunos universitários

Neste capítulo em especial, tratamos da experiência de mais de vinte anos de dois participantes neuropsicopedagogos. Ambos atuam

¹⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Diretor da Navega & Leal Consultoria Pedagógica, além de integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Comunicação Social Háptica (GEPICSH) da mesma universidade.

¹⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), coordenadora pedagógica na Clínica Vias do Saber e sócia-diretora da Navega & Leal Consultoria Pedagógica.

¹⁶ Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

numa clínica de avaliação e intervenção em transtornos de aprendizagem e correlacionados. Faremos um recorte das narrativas dos profissionais que atuam na intervenção desse público.

A perspectiva metodológica utilizada será qualitativa com uso da narrativa autobiográfica (Ferraroti, 2010), como principal ferramenta dentro da metodologia da pesquisa narrativa. Essa escolha se justifica pela necessidade de valorizar as narrativas de profissionais que se formam na prática dentro de um contexto de apoio a estudantes que necessitam de processos inclusivos eficazes.

A metodologia utilizada é a pesquisa narrativa. Clandinin e Connelly (2015), defendem que todos nós somos feitos de histórias, e é por meio delas que conseguimos entender o mundo e as mudanças necessárias. Na prática, usar narrativas na pesquisa nos permite construir conhecimentos epistemológicos que emanam da prática docente. Ao compreender as falas e o benefício que esse revisitar as narrativas pode nos proporcionar, construímos possibilidades pedagógicas e interventivas eficazes. Outra contribuição da narrativa está na utilização de um vocabulário próximo ao do leitor e na descrição de ações familiares, o que favorece a identificação com o contexto apresentado e possibilita que ele se veja como protagonista, capaz de propor iniciativas semelhantes.

A estratégia citada tem como base a psicológica cognitiva com contribuições das neurociências e da neuropsicologia. A técnica do mapa mental não é indicada somente para estudantes da educação especial e com quadros de transtornos, mas é válida para qualquer estudante. A prática inclusiva destacada neste artigo encontra respaldo em políticas públicas nacionais e internacionais. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade de acessibilidade em todos os níveis de ensino.

2. O ATENDIMENTO NEUROPSICOPEDAGÓGICO

O atendimento neuropsicopedagógico é realizado num ambiente clínico de forma individual em sessões semanais de 50 minutos, podendo ser no formato on-line ou presencial. Normalmente, os pacientes são encaminhados por neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos da própria equipe ou por indicação de escolas, universidades para o atendimento.

A queixa mais comum dos próprios estudantes, é que ele sabe a matéria, mas é muito desorganizado e não tem hábito de estudo. Tendem a procrastinar entrega de trabalhos ou fazem quase que no dia da entrega, sendo então, pouco eficientes nos processos avaliativos. Disciplinas como Anatomia I, Bioquímica, Cálculo I e as escritas de TCC são as mais recorrentes de acordo com a narrativa do Participante 1:

Normalmente, os estudantes de nível superior ficam mais preocupados nas disciplinas de Cálculo 1, Anatomia I e Bioquímica. Estas matérias normalmente são as do início do curso e os estudantes não compreendem a linguagem, a quantidade de nomes, conceitos e funções de cada conteúdo. Os estudantes reclamam que é muita matéria para estudar (Participante 1, 2025).

Independente de um diagnóstico preciso, a intervenção neuropsicopedagógica tem protocolos interventivos que se focam na queixa e avaliação do comportamento do aluno mediante a rotina de estudos e as estratégias utilizadas neste processo. O objetivo é dotar o estudante de nível superior de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Boruchovitch (2004) define estratégias cognitivas como um conjunto de atividades físicas

(comportamentos, operações) e/ou mentais (pensamentos, processos cognitivos). Essas seriam executados com a finalidade específica, visando melhorar a aprendizagem, resolver um problema ou facilitar a assimilação de informações. A metacognição se refere ao conhecimento dos próprios processos de conhecer, em um planejamento, predição e monitoramento do próprio processo de aprender (Nascimento; Rocha, 2012)

Os dois tipos de estratégias são focos do trabalho interventivo do neuropsicopedagogo. É comum que o profissional solicite ao estudante que descreva o processo de execução da tarefa. Como foi que leu o texto, se recorreu a capa, a bibliografia do autor, se observou o contexto histórico, da análise que fez do estilo literário ou da linha de pesquisa do autor. Tudo isto faz parte de um processo mental que visa construir a compreensão do estudante sobre o conteúdo estudado, conteúdo este, que na sua grande maioria, são apresentados através de textos acadêmicos. O trabalho com as estratégias cognitivas é bem descrito pela Participante 1.

Peço sempre que o estudante faça a narrativa de cada etapa do processo para que ele entenda como é que ele pensa. Ao ler um texto, solicito que explique sobre a estratégia que usou. Se fez mais de uma leitura, se recorreu a imagens ou pesquisas de termos técnicos. Se necessitou de usar uma régua de leitura ou se recorreu a leitura em voz alta, ou usou um aplicativo de leitura para ajudar na leitura. Ao descrever, solicito que numere o passo a passo. Isto auxilia muito na organização do pensamento e o faz refletir sobre (Participante 1, 2025).

Já a estratégia metacognitiva é trabalhada juntamente com o estudante no sentido de ele apropriar daquilo que o favorece em termos de estudos. Se quando ele lê em voz alta é melhor que a leitura

silenciosa. Se ele lê ouvindo música o ajuda. Se após ler, o estudante faz um mapa mental, resumo ou se mune da estratégia do teachback para auxiliar e melhorar o processo de compreensão, retenção e resgate das informações.

Trabalhar com metacognição é discutir com o estudante como ele se beneficiou de uma determinada estratégia. Às vezes, eles só conseguem ver o benefício quando se deparam com a lembrança do uso da técnica na hora de fazer a prova (Participante 1, 2025).

A construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda um alicerce teórico sólido que conjugue os avanços da neurociência, da neuropsicologia escolar e da educação.

O estudante normalmente se reconhece como indivíduos que não conseguem se organizar diante de tantas demandas. São diversos trabalhos a serem entregues e não há um planejamento e nem organização para a realização das tarefas. Reclamam ainda que cada professor da faculdade tem padrões diferentes de avaliação, o que acaba comprometendo ainda mais o processo de estabelecimento de uma rotina de estudos.

Quando falamos de um aluno que apresenta dificuldades significativas no seu processo de aprendizagem, estamos falando de prejuízos no que chamamos de funções executivas (FEs), que segundo Dias e Malloy-Diniz (2023)...

[...] são a base do comportamento intencional, permitindo controle sobre nossos esquemas automáticos, possibilitando análise de custo-benefício de nossas escolhas, considerando as consequências imediatas e de longo prazo (Dias; Malloy-Diniz, 2023, p.19).

Estes prejuízos provocam um quadro clínico descrito como disfunção executiva (DE). Quadro este que perpassa os mais diversos quadros de transtornos do neurodesenvolvimento. Transtornos como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista (TEA), transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia e disortografia), transtorno depressivos, transtorno de ansiedade, entre outros. Além disto, é comum as mesmas dificuldades em situações de pouca estimulação, ou seja, o estudante não aprendeu como estudar e quais as técnicas podem ser usadas para tornar o processo de aprendizado seja mais eficaz.

3. DISFUNÇÃO EXECUTIVA: SINTOMAS COMUNS A DIVERSOS QUADROS CLÍNICOS

A disfunção executiva (DE) é um quadro clínico que, apesar de não estar presente nos manuais como a CID 1117 e o DSM-5-TR18, demonstra disfuncionalidade frente a flexibilização dos conteúdos estudados, dificuldades no controle dos distratores externos e manipulação em tempo real das informações que estão sendo apresentadas criando conexões com o conhecimento prévio. Normalmente, os estudantes compreendem os conteúdos, mas se desorganizam na hora de fazer tarefas direcionadas.

Faustino (2025) esclarece que as FEs são definidas inicialmente por Friedman e Miyake (2017) como processos cognitivos de alto nível que permitem que os indivíduos regulem seus pensamentos e ações

¹⁷ 11ª Revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

¹⁸ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição, Revisão de Texto.

durante o comportamento direcionado a objetivos. O autor ainda destaca as habilidades que formam as FEs:

As FEs, um conjunto de habilidades cognitivas de alto nível formadas pelo controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, permitem que o ser humano desenvolva autodisciplina e gerencie sua atenção e comportamento na execução de ações orientadas a objetivos (Faustino, 2025, p.6).

O autor ainda afirma que as defasagens no desenvolvimento das FEs podem impactar negativamente e resultar em baixo rendimento acadêmico. O baixo desempenho acadêmico é a característica mais evidentes do quadro, mas ele não se restringe ao ambiente acadêmico. Geralmente, quando se identifica o quadro, o aluno apresenta disfuncionalidades em todos os seus contextos.

Em uma meta-análise, realizada por Cortez et al. (2019), envolvendo 21 amostras ($n = 7.947$) com estudantes de 6 a 12 anos, as funções executivas mostraram uma correlação moderada com desempenho acadêmico ($r = 0,365$), sugerindo bom poder preditivo para rendimento em matérias relacionadas à linguagem e a área de exatas. Os dados nos permitem perceber que se há um quadro de DE, o processo de aprendizado se mostrará prejudicado, desta forma, se faz necessário intervenções direcionadas para a reversão do quadro e melhora do desempenho acadêmico.

O processo interventivo em quadros de DE, deve ser realizado com foco em melhorar o funcionamento executivo do estudante/paciente. Segundo Niebaum e Munakata (2022) as intervenções têm como objetivo melhorar as funções executivas demonstram resultados mistos, nas mais diversas áreas. O processo interventivo afeta diretamente as funções executivas, promovendo

melhoras nas funções deficitárias. A transferência desta melhora provoca melhoras no desempenho acadêmico.

4. O MAPA MENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA REDUZIR OS PREJUÍZOS DA DISFUNÇÃO EXECUTIVA

O mapa mental pode ser usado por estudante independente de diagnóstico e tem se mostrado uma estratégia eficaz para organização dos conteúdos por categorias como descreve o Participante 2.

A técnica é muito eficaz para organizar o texto ou os conteúdos por tópicos. A divisão destes conteúdos em diagramas coloridos e devidamente reduzido pode ajudar no armazenamento de informações e no resgate. Sempre peço para usar canetas coloridas, canetas em gel, lápis de cor e fazer um material que pode ser afixado no cabeçalho do livro como os post it (Participante 2, 2025).

Colocar o conteúdo em forma mais estruturada, ou seja, mais sistematizada é uma estratégia efetiva, visto que a organização do ambiente, as rotinas previsíveis e o uso de apoios visuais favorecem a autonomia e o engajamento como descreve Camargo, Rodrigues e Schmidt (2020) e Rasmussen, Minatel e Omote (2021).

O mapa mental contempla ainda a necessidade que alguns estudantes têm de informações mais claras e fragmentadas, com delimitação das palavras em quadrados ou outras formas de limitação, além de ajudar na seleção das informações como bem afirma participante 2.

O mapa mental ajuda o estudante a selecionar as informações em ordem de importância. As ideias primárias devem ser destacadas no topo do mapa. As

ideias secundárias são relacionadas as ideias primárias, usando ramificações e até setas para estabelecer as relações das informações entre si (Participante 2, 2025).

A fala do Participante 2 é elucidativa e demonstra a eficácia do uso da estratégia para se trabalhar as FEs como um todo, abrangendo, inclusive, FEs complexas como a organização e planejamento.

4.10 uso dos mapas mentais

Os mapas mentais são diagramas visuais que auxiliam os estudantes a organizarem as informações principais e secundárias de um texto. Não exclui a leitura de todo o texto que é solicitado pelo professor em sala de aula, mas auxilia no armazenamento destas informações, pois o estudante deve após ler o texto, selecionar os tópicos centrais que são tratados nesse texto. De acordo com a Participante 1, a técnica deve ser implementada processualmente e após algumas sessões, pode ser introduzida a busca de mapas mentais feitas por aplicativos da inteligência artificial.

A técnica do mapa mental é muito importante, porque o estudante consegue trabalhar a atenção seletiva, elencando os tópicos e o que é tratado neste tópico. Faço os primeiros mapas mentais juntamente com os estudantes e depois deixo que eles façam sozinhos e após quatro ou cinco sessões, sugiro que usem os mapas mentais feitos por inteligência artificial (Participante 1, 2025).

Carabetta (2013) traz um pouco da criação da técnica cognitiva por Novak (1970) e da influência da teoria de teoria de Ausubel, que aponta para a hierarquização das informações.

[...] os mapas conceituais correspondem a diagramas hierárquicos que mostram a organização e correspondência entre conceitos, que são apresentados por uma diferenciação progressiva (desdobramento de um conceito em outros que estão contidos) ou por uma reconciliação integrativa (relação de um conceito com outro aparentemente diferente). Ao dispor sob a forma gráfica de um mapa conceitual os conceitos conhecidos, relacionando esta noção inicial com outras também já conhecidas, estabelecendo uma hierarquia e/ou determinando propriedades, o aluno pode organizar seu conhecimento de maneira autônoma, retificando seu próprio raciocínio em função da construção do mapa (Carabetta, 2013).

Carabetta (2013) descreve as três características dos mapas conceituais que são a hierarquização dos conceitos, a seleção das palavras-chave e o impacto visual.

É comum que estudantes relatem que leem o texto, mas como contém muitas informações, eles se perdem na compreensão. O mapa mental auxilia no sentido de ajudar a colocar as informações em ordem de importância, usando assim palavras-chave. A disposição pode ser feita de forma vertical, horizontal, em forma de árvores. A Participante 1 relata que o material além de ficar muito resumido e direto, é visualmente facilitador de memorização, visto que as cores auxiliam.

No início, os estudantes sempre querem escrever frases e evitam as palavras chaves, porque dizem que é melhor escrever tudo. O exercício mental é exatamente realizar a seleção. Existe uma hierarquia que deve ser investigada. Fazer mapa mental é muito mais que um resumo, exige organização mental (Participante 1, 2025).

Usar os mapas para fazer a revisão nas vésperas de provas é uma estratégia que temos visto como eficaz.

Os estudantes que têm algum déficit atencional evitam refazer as tarefas por considerar repetitiva e cansativa. Ao invés de reler todo o tempo, recorrem aos mapas mentais que estão sistematizados e organizados hierarquicamente por relevância de informações. Assim não há perda de tempo e o processamento de informações é mais rápido (Participante 1, 2025).

No atendimento neuropsicopedagógico, o profissional não apenas aplica estratégias cognitivas, mas também discute quais delas podem trazer benefícios reais ao estudante. Nesse processo, a metacognição é trabalhada, favorecendo o desenvolvimento do autoconhecimento.

A ideia é que a estratégia do uso de mapa mental, citada neste capítulo, não seja utilizada somente para pessoas apresentem um quadro de transtorno do neurodesenvolvimento. Mas, que possa ser usada para qualquer estudante que necessite da acessibilidade em qualquer momento da vida acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo evidenciar as possibilidades do uso do mapa mental como uma ferramenta eficaz de intervenção nas funções executivas de estudantes do ensino superior. A partir das narrativas coletados de dois profissionais que atuam na neuropsicopedagogia clínica, foi possível compreender que as dificuldades apresentadas no desempenho acadêmico estão associadas, em sua maioria, relacionadas a déficits nas FEs.

Considerando que as FEs constituem a base para um comportamento intencional e orientado a objetivos, seu comprometimento tende a impactar diretamente o processo de aprendizagem. Desta forma, quando o estudante apresenta um quadro de (DE), torna-se essencial a adoção de estratégias interventivas que promovam o desenvolvimento dessas habilidades cognitivas.

Nesse contexto, os mapas mentais demonstraram ser uma ferramenta acessível, visualmente atrativa e funcional, capaz de auxiliar na organização do pensamento, na hierarquização das informações e na estruturação do conteúdo acadêmico. O uso desta estratégia demonstrou significativa melhora no desempenho acadêmico dos estudantes atendidos pelos participantes que aqui compartilharam suas narrativas, e que pode ser útil em outros contextos.

Portanto, as narrativas apresentadas ao longo deste capítulo demonstram que o uso de mapas mentais se mostrou uma estratégia viável e adaptável, que pode beneficiar não apenas estudantes com diagnósticos clínicos, mas também qualquer indivíduo que enfrente desafios relacionados à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 08/2011 – *Acessibilidade nos exames nacionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; RODRIGUES, M. M. P.; SCHMIDT, C. Desafios no processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, v. 36, e233767, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698233767.

CARABETTA JÚNIOR, V. Mapas conceituais como recurso didático na aprendizagem de clínica médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 37, n. 3, p. 423-431, 2013. DOI: 10.1590/S0100-55022013000300017.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. DOI: 10.1177/1529100618772271.

CORTÉS PASCUAL, A.; MOYANO MUÑOZ, N.; QUÍLEZ ROBRES, A. The relationship between executive functions and academic performance in primary education: review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, v. 10, 2019.

EHRI, L. C. et al. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001. DOI: 10.3102/00346543071003393.

FAUSTINO, Carlos Antonio; SILVA, Hernani Souza; SOARES, María Ligia. As funções executivas na autorregulação: efeitos no rendimento acadêmico e no bem-estar psicológico. *Aracê, [S. l.]*, v. 7, n. 4, p. 19197-19214, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-204. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4532>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, 2004. DOI: 10.1590/S1413-85572004000200016.

NASCIMENTO, F. A. A. A. C.; ROCHA, B. P. de A.. Estratégias cognitivas e metacognitivas no Ensino Superior. *Ensino em Perspectivas, [S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6747>. Acesso em: 25 ago. 2025.

NIEBAUM, Jesse C.; MUNAKATA, Yuko. Why doesn't executive function training improve academic achievement? Rethinking individual differences, relevance, and engagement from a contextual framework. *Journal of Cognition and Development*, v. 24, n. 2, p. 241-259, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2160723>. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10348702/>. Acesso em: 25 set. 2025.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C.; BOSA, C. Comunicação Alternativa para alunos com autismo na escola: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 405-424, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0119.

PEREIRA, E. T. et al. Comunicação Aumentativa e Alternativa no TEA: efeitos de intervenção fonoaudiológica. *CoDAS*, v. 32, n. 4, e20180209, 2020. DOI: 10.1590/2317-1782/20202018209.

RASMUSSEN, F. S. M.; MINATEL, M. M.; OMOTE, S. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, 2021. DOI: 10.1590/2175-35392021225029.

ROHDE, L. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, Supl. 2, 2000. DOI: 10.1590/S1516-44462000000600005.

SANTIAGO, M. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 96, p. 523-542, 2017. DOI: 10.1590/S0104-40362017002500652.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; SOUZA, R. T.; FREITAS, N. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 611-630, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0116.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do Programa de Remediação Fonológica e Leitura em escolares com distúrbios de aprendizagem. *Revista CEFAC*, v. 12, n. 5, p. 759-766, 2010. DOI: 10.1590/S1516-18462010005000070.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

Entre a presença e o cansaço: enfrentamentos de uma pessoa autista no stricto sensu

Rodrigo Vieira de Freitas¹⁹



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/0Mpgtm95sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oieK>

1. INTRODUÇÃO

Falar da minha experiência no stricto sensu é, antes de tudo, um exercício de memória e coragem. Não apenas por rememorar situações em que me senti deslocado, exausto ou à margem, mas porque assumir essa narrativa é também me colocar em evidência em um espaço que historicamente tem exigido silêncio, conformidade e desempenho normativo. Como pessoa autista, carrego não apenas um modo de funcionamento diferente, mas uma história marcada por tentativas, muitas vezes sutis, de me moldar, silenciar ou adaptar aos ritmos e formas hegemônicas da universidade.

A escolha de escrever este artigo em primeira pessoa, a partir da pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015), não é apenas metodológica, mas política. Reconhecer minha trajetória como campo legítimo de conhecimento é também romper com a lógica que separa razão e experiência, teoria e corpo. Em minha vivência, ser autista no ambiente acadêmico é lidar com uma série de barreiras que não se

¹⁹ Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

limitam à acessibilidade material ou curricular. Trata-se, antes, de enfrentar a normatividade epistêmica, a pressão por performance comunicacional, a vigilância da presença constante e a exigência de inteligibilidade emocional.

A universidade, ainda que traga em seu discurso a defesa da inclusão, frequentemente opera dispositivos de capacitismo institucional, promovendo a invisibilização das existências neurodivergente. Esses processos, muitas vezes não intencionais, são sustentados por estruturas simbólicas que definem o que é ser “competente”, “maduro” ou “participativo”, desconsiderando formas alternativas de presença e contribuição. É nesse contexto que conceitos como o capacitismo internalizado (Campbell, 2009), o *Crip Spacetime* (Price, 2024) e a noção de pessoa politicamente com deficiência (Mingus, 2011) me ajudam a nomear o que antes era apenas incômodo ou dor difusa.

Quero também trazer à tona aquilo que venho chamando, em diálogo com minha própria pesquisa, de espectrocídio (Freitas & Franco, no prelo): o apagamento simbólico e material das formas de existência autista nos espaços sociais, inclusive na universidade. Ao lado disso, a ideia de fadiga de acesso (Konrad, 2021) me oferece uma lente sensível para compreender o cansaço que se acumula, não apenas pelas demandas acadêmicas em si, mas pela necessidade contínua de justificar minha presença, traduzir minha comunicação, negociar meus limites e adaptar-me a um mundo que não foi construído para mim.

Este artigo, portanto, nasce do entre-lugar entre a presença e o cansaço. Não escrevo para reivindicar piedade ou privilégio, mas para afirmar a legitimidade da minha vivência enquanto produtor de conhecimento. O que trago aqui são marcas, mas também estratégias,

deslocamentos e possibilidades. Porque permanecer no espaço acadêmico como pessoa autista é, em si, um ato de resistência.

2. O PERCURSO NO STRICTO SENSU: PRESENÇA AUTISTA E DESAFIOS COTIDIANOS

Estar inserido em um programa de pós-graduação stricto sensu como pessoa autista tem sido, para mim, um processo contínuo de atravessamentos, ajustes e reinvenções. Desde o início da trajetória, percebo que minha presença não é apenas um dado neutro no espaço acadêmico, ela é, muitas vezes, percebida como estranha, deslocada ou demandante. Não por quem eu sou, necessariamente, mas pelo modo como o ambiente está estruturado para responder a um modelo ideal de estudante: performático, verbal, multitarefa, emocionalmente acessível e disponível para interações espontâneas.

Frequentemente me deparo com situações em que minha forma de participar, seja por meio do silêncio atento, da escrita densa ou da necessidade de mais tempo para elaborar respostas, é interpretada como desinteresse, desatenção ou arrogância. A expectativa pela participação oral constante, por exemplo, não considera que para mim, como autista, organizar o pensamento em tempo real e compartilhá-lo sob pressão social pode ser extremamente desgastante. Como aponta Margaret Price (2024), os ritmos da academia são ritmos normativos, organizados por uma temporalidade capacitista que privilegia determinados corpos e modos de ser. Sua noção de *Crip Spacetime* me ajuda a nomear esse sentimento de desencontro entre o tempo da universidade e o meu tempo de ser e pensar.

Há também o desafio das relações interpessoais. A informalidade de certos ambientes, as conversas de corredor, os convites de última

hora, as mudanças inesperadas de cronograma: todos esses elementos, que para muitos são naturais ou mesmo estimulantes, para mim exigem esforço cognitivo, planejamento emocional e, muitas vezes, estratégias de sobrevivência. O esforço para “funcionar” dentro de expectativas sociais neurotípicas me leva a um estado de constante vigilância, o que, com o tempo, se transforma em exaustão.

É nesse ponto que o conceito de fadiga de acesso (Konrad, 2021) se torna central. Não é apenas a falta de acessibilidade física ou formal que me esgota, é a necessidade contínua de me adaptar, de me fazer compreender, de negociar sentidos e de justificar constantemente minha legitimidade como pesquisador. A fadiga não é individual, mas estrutural; não é um problema meu, mas um efeito do modo como a universidade se organiza.

Ao mesmo tempo, percebo que há avanços. O fato de eu estar aqui escrevendo este artigo, discutindo essas questões e sendo ouvido por alguns colegas e professores já é, em si, um indicativo de que mudanças são possíveis. No entanto, essas mudanças não ocorrem automaticamente, elas dependem da afirmação política da diferença, do tensionamento das estruturas normativas e da construção de espaços onde a neurodiversidade não seja apenas tolerada, mas valorizada.

Minha trajetória até aqui é marcada por resistências sutis: o gesto de dizer “não” a uma dinâmica que me violenta, a escolha de propor uma nova forma de conduzir uma apresentação, a coragem de solicitar ajustes que tornem minha participação viável. Esses gestos, embora pequenos, são expressões do que Mia Mingus (2011) chamou de posição política da deficiência: assumir-se como pessoa com deficiência não como déficit, mas como potência que revela os limites do mundo normativo.

Ao longo do tempo, fui compreendendo que o maior desafio não está apenas na interação com outros, mas na batalha interna contra o que Fiona Kumari Campbell (2009) define como capacitismo internalizado, aquele que me faz duvidar de mim mesmo, que me leva a pensar que talvez eu esteja exigindo demais ou que não pertença a este lugar. Reconhecer essas marcas internas é parte do processo de cura e de resistência. É também um modo de lutar contra o “espectrocídio” (Freitas, Franco, 2025), esse apagamento simbólico da existência autista que se dá, inclusive, no silêncio das ausências acadêmicas.

3. ENTRE O PERTENCIMENTO E O DESLOCAMENTO: O LUGAR DA NEURODIVERSIDADE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Estar em um programa de pós-graduação *stricto sensu* me colocou diante de uma ambiguidade constante: por um lado, o desejo legítimo de pertencimento acadêmico; por outro, a percepção de que minha presença, marcada pela neurodivergência, muitas vezes tensiona os modos estabelecidos de ser, produzir e comunicar saber.

A universidade, enquanto espaço de produção e validação do conhecimento, carrega consigo o que Fiona Kumari Campbell (2009) nomeia como contornos do capacitismo, um conjunto de normas e expectativas que regulam o que é considerado conhecimento legítimo, quem pode produzi-lo e como ele deve ser apresentado. Nesse contexto, os corpos e mentes que operam fora da norma são frequentemente silenciados, sub-representados ou forçados a se ajustar às estruturas já dadas.

Minha experiência tem revelado como a epistemologia dominante exige de mim não apenas domínio teórico, mas também performatividade e adaptabilidade. Falar com segurança, apresentar

com desenvoltura, participar com espontaneidade, essas habilidades são frequentemente valorizadas mais do que a qualidade da reflexão ou a densidade da escrita. É como se a forma ganhasse precedência sobre o conteúdo, e o corpo neurodivergente, que habita o tempo e o espaço de outra maneira, fosse constantemente convidado a caber em moldes exaustivos.

É por isso que me identifico com o conceito de *Crip Spacetime*, de Margaret Price (2024), ao perceber que minha forma de existir na academia confronta as normas temporais e espaciais que a estruturam. Minha produtividade, por exemplo, não segue um fluxo linear ou previsível; ela é intercalada por momentos de silêncio, fadiga, hiperfoco e reconfigurações internas. Mas isso não significa ausência de produção – significa apenas que a produção ocorre em outro ritmo, com outras marcas e outras formas de entrega.

Nesse sentido, a fadiga de acesso (Konrad, 2021) se impõe não apenas como um efeito colateral, mas como um sinal da inadequação estrutural da universidade diante da diversidade de seus corpos. A necessidade constante de justificar pedidos de adaptação, de explicar formas diferentes de participação, ou de suportar a ausência de compreensão torna-se um trabalho extra que consome energia vital e que, muitas vezes, desestimula a permanência.

Ainda assim, recusar o apagamento é um ato político. Ao escrever este artigo, ao narrar minha trajetória, estou também praticando o que chamo de uma resistência epistêmica autista. Recuso-me a narrar minha história nos moldes esperados da superação ou da adaptação heroica. Não sou um exemplo de vitória individual, mas um corpo em confronto com as estruturas que insistem em não me reconhecer por inteiro. É nesse lugar de conflito que emerge o conceito de espectrocídio (Freitas, Franco, 2025): não se trata apenas da exclusão

explícita, mas do apagamento simbólico e relacional da experiência autista como legítima na construção do saber.

Ser autista na universidade é viver na fronteira entre o reconhecimento e a suspeita, entre o acolhimento e a desconfiança. É estar o tempo todo negociando presença, sentido e legitimidade. Mas é também, como propõe Josso (2004), transformar essa experiência formadora em um processo de elaboração crítica de si. Cada vivência, por mais árdua que seja, carrega consigo a possibilidade de significação e reconfiguração da trajetória. Não apenas minha, mas de todas as pessoas neurodivergentes que ainda virão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AFIRMAÇÃO AUTISTA COMO GESTO POLÍTICO E EPISTÊMICO

Escrever este artigo foi, para mim, mais do que um exercício acadêmico. Foi uma travessia ética e afetiva, marcada por cansaços, silêncios e reafirmações. Cada linha escrita carrega a densidade de uma vivência que, muitas vezes, precisou se calar para ser aceita. Mas aqui, neste texto, reivindico a legitimidade de falar em primeira pessoa, não como exceção, mas como potência crítica.

As reflexões que compartilhei ao longo destas páginas não pretendem encerrar o debate sobre a presença autista no *stricto sensu*, mas contribuir para a ampliação de um campo ainda atravessado por normatividades silenciosas. Como propõem Clandinin e Connelly (2015), narrar a si mesmo é também narrar o mundo, suas estruturas e seus efeitos. A minha narrativa, embora singular, é eco de muitas outras vozes autistas que se encontram nas frestas da universidade.

O conceito de espectrocídio (Freitas, Franco, 2025), mobilizado ao longo do artigo, torna visível um processo histórico e estrutural de

apagamento da experiência autista nos espaços de saber. Esse apagamento não se dá apenas por ausência de presença, mas por presença deslegitimada, aquela que está, mas não é escutada; que participa, mas não é levada a sério; que propõe, mas é tratada como exceção ou como ruído.

Ao mesmo tempo, o enfrentamento cotidiano à fadiga de acesso (Konrad, 2021) e à normatividade do tempo-espço acadêmico (Price, 2024) exige de nós um gesto radical: recusar as formas estabelecidas de pertencimento que exigem o esvaziamento da nossa diferença. Como propõe Mia Mingus (2011), assumir-se politicamente como uma pessoa com deficiência é um ato de resistência que afirma a inteireza do corpo divergente em sua beleza e legitimidade.

Neste gesto, afirmo a minha presença autista na universidade não como um erro do sistema, mas como um ponto de ruptura e reimaginação. A neurodiversidade não é uma falha a ser corrigida, mas uma epistemologia encarnada, um outro modo de ler, sentir e construir o mundo. Que este texto possa contribuir, ainda que modestamente, para que outras pessoas autistas se sintam autorizadas a ocupar o espaço acadêmico sem abrir mão de si.

REFERÊNCIAS:

CAMPBELL, Fiona Kumari. *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). Cap I pgs. 34/60 *O método(auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. Karine, Fabiana, João e Fernanda

FREITAS, Rodrigo Vieira de; FRANCO, Clarissa De. *Espectrocídio religioso: o autismo diante da violência da cura e da pureza*. Estudos de Religião, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2025.

JOSSO, M. A experiência formadora: um conceito em construção. In: JOSSO, M.C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KONRAD, A. M. Access fatigue: the rhetorical work of disability in everyday life. *College English*, v. 83, n. 3, p. 21, 2021. Disponível em: <https://publicationsncte.org/docserver/fulltext/ce/83/3/collegeenglish31093.pdf?expires=1715980129&id=id&accname=guest&checksum=DDFCCB431C37C65B2BF6C80A419FED8>. Acesso em: 10 julho de 2025.

MINGUS, Mia. Moving toward the ugly: politic beyond desirability. *Leaving Evidence - a blog by Mia Mingus*, 21 ago. 2011. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/08/22/moving-toward-the-ugly-a-politic-beyond-desirability/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PRICE, Margaret. *Crip Spacetime: Access, Failure, and Accountability in Academic Life*. Durham; London: Duke University Press, 2024.

Pais autênticos nos desafios da filha estudante universitária incluída na acessibilidade no CEFET/MG e criação do NAAPI

Wagner Amin²⁰



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/NfJ0qlj6sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oieA>

1.INTRODUÇÃO

Descrever a construção de um NAAPI (Núcleo de Acessibilidade e Apoio a Inclusão) no CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica), através da Portaria DIR nº 530/2022, cujo objetivo é desenvolver ensino, pesquisa e extensão de excelência nas áreas científicas e tecnológicas, com foco na formação de cidadãos críticos, inovadores e comprometidos com o desenvolvimento social e sustentável. A necessidade desse projeto surgiu no período da pandemia de Covid 19, diante da ausência de aulas presenciais e da ausência aulas online no ano de 2020 pela instituição, agravando o sofrimento vivenciado dentro da minha família, vislumbrando situações semelhantes em muitos lares, em especial na necessidade de amparo a inclusão de educação especializada, amparado pela Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), como o grande marco na educação brasileira, assegurando a todas as pessoas com deficiência o acesso à educação em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino

²⁰ Mestrando em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

superior em escolas regulares, promovendo a acessibilidade, proibindo cobranças de valores adicionais, prevendo medidas de apoio, incentivando a formação de professores.

A Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) e a Lei 7.853/1989, ambas já previam a inclusão na educação, bem como a Lei 12.764/2012, chamada de Lei Berenice Piana, instituída dentro da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevendo o direito à educação e acompanhamento especializado em classes comuns.

Visitando a história, desde 1961 havia a preocupação pública com o amparo às pessoas com deficiências, através da instituição da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com entendimento específico de inclusão dos “excepcionais” à educação. Em uma conta rápida na história da acessibilidade em termos jurídicos, temos de 1961 a 2015, cinquenta e quatro anos de amparo jurídico e infelizmente ainda há vários setores públicos e privados em dissonância com o que apontam os textos legais.

Os dados do Censo Escolar de 2023, compilados pelo Instituto Rodrigo Mendes, revelam que 25% das instituições públicas de ensino não dispõem de nenhum tipo de recurso de acessibilidade. No mesmo estudo, entre as que possuem estruturas adequadas, as mais recorrentes são rampas (54,7%) e banheiros adaptados (52,8%). Já recursos como sinalização tátil e elevadores estão presentes em apenas 4,4% das escolas, e a sinalização sonora, em 2,4%. Em capitais municipais, os dados de 2022 indicam que cerca de 31,8% das escolas possuíam rampas de acesso. No entanto, aproximadamente 50% das escolas da rede municipal carecem de recursos básicos de acessibilidade como corrimãos e banheiros adaptados. Em alguns

casos, apenas 38% das escolas possuem corrimãos adequados, e mais de 30% não contam com banheiros acessíveis.

No que diz respeito à formação de pessoal, o país contava com 44.774 professores com formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2023, representando cerca de 5,5% do total de docentes da educação básica. Ainda assim, a proporção de profissionais de apoio escolar é insuficiente: há apenas um profissional para cada 21 alunos com deficiência.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024), houver avanços significativos. Com dados publicados em 2023, cerca de 91% dos estudantes com deficiência, transtorno do desenvolvimento ou altas habilidades estavam matriculados em classes comuns, em conformidade com a meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024). A presença de banheiros adaptados cresceu de 19% em 2013 para 51% em 2023, e o número de salas de recursos multifuncionais passou de 11% para 27% no mesmo período. Esses dados revelam que, apesar dos avanços registrados na última década, ainda existem desigualdades estruturais relevantes quanto à acessibilidade nas escolas públicas, especialmente no que se refere à adequação arquitetônica, à sinalização e à formação de profissionais qualificados.

2. NÚCLEOS DE ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO

Os Núcleos de Atendimentos e Acompanhamentos Pedagógicos Individualizado (NAAPI) são estruturas de apoio que, embora não regulamentadas por uma lei federal específica, está respaldada por uma série de dispositivos legais que orientam a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da educação inclusiva no Brasil. A

Constituição Federal de 1988 garante, nos artigos 205 a 208, o direito à educação a todos, assegurando atendimento especializado aos educandos com deficiência. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, estabelecendo a oferta de serviços e recursos de acessibilidade e aprendizagem em todos os níveis da educação básica. Esse decreto fundamenta juridicamente a criação de núcleos que promovam o acompanhamento individualizado dos estudantes, assegurando o direito à educação com equidade, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com necessidades educacionais específicas.

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) é destinado a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas nas instituições federais de ensino. Sua atuação envolve suporte pedagógico, psicológico e adaptativo, garantindo a inclusão acadêmica por meio de adaptações de avaliações, disponibilização de materiais acessíveis e acompanhamento individualizado.

A criação e regulamentação desse núcleo estão fundamentadas na LBI (2015), que assegura direitos e acessibilidade às pessoas com deficiência; no Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a educação especial; e na Lei nº 12.711/2012, que garante vagas e políticas inclusivas em instituições federais. O NAAPPI representa um instrumento essencial para promover equidade educacional e a permanência dos estudantes com necessidades específicas no ensino superior.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE), tem foco em estudantes que apresentam necessidades pedagógicas específicas não necessariamente

relacionadas à deficiência, como dificuldades de aprendizado, vulnerabilidade social ou risco de evasão escolar. Seu trabalho inclui acompanhamento acadêmico, orientação educacional e implementação de estratégias para favorecer a permanência e o sucesso do estudante, como tutoria, reforço escolar e programas de incentivo. Embora não esteja diretamente vinculado às leis de inclusão de pessoas com deficiência, o NAPNE segue princípios de políticas educacionais que promovem equidade e inclusão acadêmica, complementando o trabalho do NAAPI ao assegurar que todos os estudantes recebam suporte adequado conforme suas necessidades individuais.

3.0 QUE DIZ A LITERATURA?

Os Núcleos de Atendimentos e Acompanhamentos Pedagógicos Individualizado (NAAPI) tem sua estrutura e formatação nos modelos a partir da criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), que no Brasil está diretamente vinculada à LBI (2015), estabelecendo diretrizes para assegurar o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e exercício pleno dos direitos da cidadania. Embora a lei não mencione explicitamente os NAPNEs, ela prevê a oferta de atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade nas instituições de ensino, incluindo as federais, como parte do compromisso com a educação inclusiva.

O Decreto nº 7.611/2011, regulamentador da educação especial e a Lei nº 12.711/2012, conhecido popularmente como Leis das Cotas (proporcionadora do ingresso de estudantes com deficiência nas instituições federais), também são marcos legais que respaldam a

criação e funcionamento dos NAPNEs. Esses núcleos têm como objetivo garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência, oferecendo suporte pedagógico e psicológico, adaptando avaliações e promovendo a acessibilidade no ambiente educacional

Segundo Cavanellas (2000), a efetivação da inclusão escolar vai além da simples adequação física dos espaços educacionais exigindo uma compreensão profunda das necessidades psicossociais dos estudantes, salientando a atuação do psicólogo nas instituições educacionais como necessidade fundamental para promover práticas que favoreçam a participação e o aprendizado de todos os alunos, incluindo o acompanhamento psicoterapêutico, a adaptação de avaliações conforme as necessidades individuais e a criação de ambientes que respeitem a diversidade. Além disso, destaca-se a importância da avaliação médica especializada, como a realizada por neurologistas ou psiquiatras, para a emissão de laudos com CIDs apropriados entregues às escolas e núcleos de apoio. A autora conclui promovendo um alerta para a persistência de desafios, como o desconhecimento das leis ou a negligência profissional, que resultam na falta de apoio adequado aos estudantes, sendo necessário, em alguns casos, a busca por intervenção jurídica para assegurar os direitos dos alunos.

Para Costa et al. (2021), a efetividade da educação inclusiva no ensino superior público ainda enfrenta desafios concretos, especialmente no que diz respeito à consolidação do AEE e à infraestrutura de acessibilidade, afirmando que, apesar da base normativa robusta, como a Constituição de 1988, a LDB (1996) e a LBI (2015), a prática cotidiana revela lacunas de recursos e formação docente. Os autores ressaltam que a inclusão plena exige não apenas

serviços especializados, mas também políticas institucionais consistentes e financiamento contínuo. A pesquisa evidencia que sem esses elementos, os avanços legais permanecem distantes da realidade diária dos estudantes público-alvo da educação especial, reafirmando a necessidade de alinhamento entre normas e práticas para que o direito à educação inclusiva seja realmente concretizado.

Ferreira et al. (2025) aponta que apesar de um arcabouço legal consistente, ainda persistem barreiras práticas que comprometem a participação plena de estudantes com deficiência. O debate em torno do Decreto nº 10.502/2020 e sua posterior revogação revela a tensão entre propostas de caráter inclusivo e iniciativas que podem reforçar práticas segregadoras. A pesquisa demonstra que a existência de legislação não é suficiente para garantir a efetividade do direito à inclusão sem recursos, governanças e monitoramentos adequados, concluindo que a inclusão escolar só se materializa quando normas legais são acompanhadas por investimentos concretos e compromisso das redes públicas e privadas.

Franco e Vilaronga (2021) investigaram a atuação dos NAPNEs em diferentes campos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), destacando a importância da articulação entre os núcleos e a comunidade acadêmica para promover a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). O estudo evidenciou que, apesar dos esforços, ainda há desafios relacionados à implementação de práticas inclusivas efetivas e à necessidade de maior integração entre os diversos setores da instituição. Os autores sugerem que o fortalecimento da colaboração entre docentes, técnicos e gestores é essencial para superar essas barreiras e garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Moro e Haas (2020) analisaram a implementação da política de educação inclusiva no Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS), com foco na atuação do NAPNE. O estudo mapeou as iniciativas realizadas pelo núcleo, destacando a importância da colaboração entre docentes, técnicos e estudantes para promover a inclusão escolar. Os autores ressaltaram que, embora haja avanços, ainda existem desafios relacionados à formação continuada dos profissionais e à adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes com deficiência. A pesquisa conclui que a efetividade da inclusão depende da integração e do comprometimento de toda a comunidade acadêmica.

Martins (2022) realizou uma análise das políticas e práticas inclusivas nas universidades federais do norte brasileiro, com ênfase nos Núcleos de Acessibilidade. A pesquisa abordou como esses núcleos têm implementado ações para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, destacando a importância da articulação entre diferentes departamentos das instituições. A autora identificou que, apesar das iniciativas, há desafios relacionados à falta de recursos, capacitação dos profissionais e resistência cultural à inclusão. A pesquisa conclui que é necessário um compromisso institucional mais robusto para superar esses obstáculos e promover uma inclusão efetiva.

Santos e Mori (2024) discutiram os desafios enfrentados pelos NAPNEs nos Institutos Federais, incluindo a formação continuada de docentes, infraestrutura inadequada e recursos financeiros limitados. Os autores destacaram a necessidade de aprimorar as práticas educacionais para garantir uma inclusão eficaz e de qualidade. A pesquisa sugeriu que a implementação de políticas públicas mais efetivas e o investimento em recursos são essenciais para superar as barreiras existentes.

Vilaronga et al. (2022) enfatizaram o papel dos NAPNEs na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos Institutos Federais, destacando a importância de ações que vão além do atendimento individual, como orientação a professores e coordenadores, apoio especializado e desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis. Os autores ressaltaram que a colaboração entre os diferentes setores da instituição é fundamental para garantir uma inclusão efetiva. A pesquisa conclui que a efetividade da inclusão depende da integração das ações dos NAPNEs com as políticas institucionais e da formação continuada dos profissionais envolvidos.

4.NOSSA HISTÓRIA

Minha filha foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH (CID-11: 6A05) e Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo em matemática (CID-11: 6A03.2) Além de alguns desafios genéticos constatados ainda no útero com diagnóstico de Síndrome de Turner (Henry Turner, 1938), uma condição genética caracterizada pela ausência total ou parcial de um dos cromossomos X, com prevalência estimada de 1 em cada 1.500 a 2.500 meninas nascidas no Brasil por ano.

Somos uma família participativa na construção acadêmica. Sempre acompanhados por apoios multidisciplinares, não que a vida nos desse facilidades e sim por entendermos nosso papel e com visão futurista sobre os desafios propostos a ela. Nas escolas onde passamos, ela naturalmente se destacava por entender a necessidade de ser eficaz, eficiente e autorresponsável por seus resultados, confesso que foram investimentos de tempo e financeiros para essas conquistas.

Nesse capítulo, relatamos a experiência universitária no Cefet-MG em Belo Horizonte, vivida por nós no ano de 2020 em plena crise da pandemia de Covid19, com sofrimentos por ausência de aulas online por quase dois semestres, nos deparamos no estresse e angústia vivida por ela, situação inerente a milhares de estudantes no Brasil e em muitos países. Desde sua matrícula, em 2019 no curso de Química Tecnologia, sempre houve apoio dos professores e coordenadores quanto à acessibilidade, porém de forma restrita devido a precariedade da instituição frente ao oferecimento de um suporte adequado. Nesse interim, solicitamos apoio de profissionais multidisciplinares e juntos solicitamos reunião com corpo docente da universidade.

Nessa reunião online, junto com a diretoria e alguns professores, colocamos nossa necessidade e fomos surpreendidos pela disposição em nos ajudar, porém, sem condições em fazer melhor diante das limitações governamentais. Elucidando a demanda, citamos a Lei 14.254/2021 para forçar uma tomada de posição por parte deles, não que eles negassem e sim para sensibilizá-los a construir ações para um atendimento eficaz e respeitoso para com ela e todos os alunos com transtornos e necessidades de acessibilidade. Para nossa surpresa, nos falaram que havia vinte alunos cadastrados e a universidade trazia apoio mesmo entendendo a ineficácia.

Como resultado dessa reunião, surgiu o NAAPI (Núcleo de Acessibilidade e Apoio a Inclusão) formado por coordenadores e professores com participação e apoio de pais, onde fui o primeiro a ser convidado por edital no Diário da União, no ano de 2021. Conseguimos uma sala e móveis com ambiente exclusivos para esses alunos com apoio de estagiários nos três turnos. Foram várias intervenções junto a Secretaria de Educação para efetivarmos toda essa nova realidade. Os alunos passaram a contar com ambiente propício para extensão de

horários de provas e outras demandas. Passamos de 20 alunos para 60 alunos, em média, no primeiro ano. No ano de 2022, me afastei como voluntário do núcleo, fazendo acompanhamentos a distância. Esse trabalho foi multiplicado para vários núcleos do Cefet dentro do estado de Minas Gerais.

São acompanhados alunos com TEA²¹, TDAH²², TDI²³, TOC²⁴, TOD²⁵ e muitas outras necessidades. Minha filha, em especial, está com desempenho excelente no seu curso, e reconhecemos o quanto o NAAPI tem contribuído eficazmente para seu sucesso. Trazemos essa reflexão para mostrar que vale muito, como pais, fazermos nossas reedificações junto as universidades entendendo que não será uma conquista unilateral e sim desafios diários. Todo o propósito aqui mencionado é para a conquista de excelência na formação de novos cidadãos e profissionais em diversas áreas, transpondo as barreiras impostas pela saúde, governo e sociedade.

5.RESULTADO

Em 2022 foi elaborada e divulgada a cartilha do NAAPI com diretrizes para promover a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas; enfatizando a promoção da acessibilidade, eliminando barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas; recomendando atendimento individualizado, oferecendo suporte personalizado conforme as necessidades de cada estudante; destacando a importância da capacitação continuada de docentes e

²¹ Transtorno do Espectro Autista.

²² Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

²³ Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

²⁴ Transtorno Obsessivo Compulsiva.

²⁵ Transtorno Opositor Desafiante.

técnicos para identificar e atender adequadamente essas necessidades; orientando a articulação institucional, promovendo ações colaborativas entre diferentes setores da instituição; e propõe mecanismos de monitoramento e avaliação das práticas implementadas, assegurando a efetividade e a melhoria contínua dos processos inclusivos. Fui o primeiro pai representativo no Núcleo Nova Suíça em Belo Horizonte, conforme publicado na Portaria DIR nº 530/2022, que estabelece a criação dos NAAPI nos campos do Cefet-MG.

6.CONCLUSÃO

Conclui-se que a efetivação da inclusão educacional requer mais do que legislação, dependendo de políticas institucionais consistentes, recursos adequados e formação continuada. A experiência relatada evidencia que a participação das famílias, aliada ao engajamento acadêmico, é determinante para a consolidação de práticas inclusivas. O NAAPI mostra-se como instrumento essencial para a promoção da equidade e do direito à educação com qualidade e formação da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Regulamenta a educação especial e estabelece diretrizes de atendimento educacional especializado*. Diário Oficial da União. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais e reserva vagas para estudantes com deficiência. Diário Oficial da União. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 1996.

CAVANELLAS, L. B. Psicologia e compromisso social: educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 3-12. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100003>

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Portaria DIR nº 530, de 18 de agosto de 2022. Cria os Núcleos de Acessibilidade e Apoio à Inclusão (NAAPI) nos campi do CEFET-MG. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 ago. 2022. Disponível em: <https://www.dde.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/255/2022/10/Portaria-530-2022-GDG.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

DE BRIDA, E. G. et al. Acessibilidade e inclusão escolar: influências das políticas públicas em uma escola da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. *Journal Archives of Health*, v. 4, n. 1, p. 257-273, 2023. DOI:10.46919/archv4n1-023.

ECKER, D. A. F.; PONTAROLO, E. Direito à educação inclusiva: análise dos indicadores de acessibilidade nas escolas do contexto brasileiro. *Revista Educação & Ensino*, v. 8, n. 1, 2024. DOI:10.71136/ree.v8i1.758.

FRANCO, L.; VILARONGA, M. (2021). A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) nos Institutos Federais: desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, 36(1), 45-62. <https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812021000100283>

GUIMARÃES, J. T. da L.; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular para a educação inclusiva: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental.

Revista e-Curriculum, v. 22, 2024. DOI:10.23925/1809-3876.2024v22e59624.

IBGE. Nem metade das escolas do Brasil têm rampa para cadeirantes. 17 abr. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Painel de Indicadores da Educação Especial: Infraestrutura e acessibilidade nas escolas (Censo Escolar 2023). 2024.

MARTINS, A. (2022). Políticas e práticas inclusivas nas universidades federais do norte brasileiro: análise dos Núcleos de Acessibilidade. Revista Brasileira de Educação Especial, 28(3), 200-218. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78986>

MARTINS, P. C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física. Revista Educação Especial, v. 37, n. 1, e52/1-29, 2024. DOI:10.5902/1984686X85214.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. 2008.

MORO, R.; HAAS, P. (2020). O Núcleo de Acessibilidade como mediador da educação inclusiva em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica. IFRS. Revista de Educação, 12(2), 112-129. https://www.academia.edu/61961643/O_n%C3%BAcleo_de_acessibilidade

SANTOS, F.; MORI, R. (2024). Desafios e perspectivas dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais. EixosTech, 10(1), 55-74. <https://eixostech.pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php/eixostech/article/view/520/311>

SOARES, M. F.; SILVA, E. O. da. Acessibilidade da pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida nas escolas públicas brasileiras. Revista Internacional de Estudos Científicos, v. 1, n. 1, p. 149-165, 2023. DOI:10.61571/riec.v1i1.144.

VIEIRA DA SILVA, E.; GUIMARÃES, L. N.; HELMER, S. A. G. Guia de orientações sobre a implantação dos NAAPs no CEFET-MG. Diretoria de Desenvolvimento Estudantil, CEFET-MG. 2022. Disponível em:

<https://www.dde.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/255/2022/11/Guia-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-implanta%C3%A7%C3%A3o-dos-NAAPI-no-CEFET-MG.pdf>

VILARONGA, M.; FRANCO, L.; SANTOS, F. (2022). O papel dos NAPNEs na inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais: ações integradas e formação docente. Revista Educação Especial, 38(2), 101-120. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/27858> . Acesso em: 20 ago. 2025.

Revisitando minha história para falar de acessibilidade

João Paulo Navega Roque²⁶



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/48FSFju6sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiMW>

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, acessibilidade é um tema que tem se mostrado em alta. O que precisamos entender sobre ele, é que este é um conceito significativamente amplo. Mas, apesar de sua amplitude, ainda é pouco compreendido.

No presente capítulo, parto de uma narrativa autobiográfica para analisar a acessibilidade para mim e para o outro. Entender a nossa história nos permite entender melhor a história do outro.

Por se tratar de um texto que nasce em um ambiente acadêmico, dentro de um programa de pós-graduação, não se pode faltar as características do texto acadêmico. Por este motivo, minha narrativa conversa com autores como Clandinin e Connelly (2014), que trazem uma perspectiva da metodologia da pesquisa narrativa; Ferraroti (2010), que trata da narrativa autobiográfica em si; Conway e Pleydell-Pearce (2000), Tulving (1983) e Singer et al (2013) que trarão uma perspectiva neurocientífica da narrativa autobiográfica.

²⁶ Bolsista taxa Capes. Mestrando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Diretor da Navega & Leal Consultoria Pedagógica, além de integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Comunicação Social Háptica (GEPICSH) da mesma universidade.

A narrativa autobiográfica é uma oportunidade de rememorarmos vivência e através deste procedo do rememorar, construir conhecimento e ao mesmo tempo promover conexão com o leitor. Cada narrativa da nossa história que rememoramos, e quanto mais rica em detalhes ela se mostrar, mais conhecimento e reconstruções são possíveis. A narrativa é a forma externa da memória autobiográfica, e a memória é o material interno da narrativa.

É o que eu proponho ao convidar todos vocês para caminhar pela minha história, frente ao diagnóstico do autismo concomitante com a minha entrada no *stricto sensu* da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Partindo de uma experiência de autoconhecimento para uma perspectiva de buscar tornar o ambiente da universidade verdadeiramente acessível e inclusivo.

2. A PESQUISA NARRATIVA

Como apontado na sessão anterior, partiremos da metodologia da pesquisa narrativa, tendo como bases teóricas Clandinin e Connelly (2015), costurando a perspectiva dos autores com o conceito de memória autobiográfica oriundo dos estudos da neurociência e traçando paralelos para que possamos entender o quanto a narrativa autobiográfica nos é cara na construção de novos conhecimentos.

Ao recorrermos a autonarrativa, nos permitimos acessar memórias que se encontravam inertes e darmos a ela um novo sentido, nos permitimos reconsolidar memórias, modificá-las, transformá-las (Ecker *et al.*, 2012; Singer *et al.*, 2013). Na prática, a pesquisa narrativa não apenas coleta dados, ela transforma o sujeito pesquisado, porque permite: contar sua história com escuta ativa e respeito, organizar

eventos com novo sentido, reavaliar papéis, dores e conquistas (Clandinin; Connelly, 2000).

Para entrelaçarmos melhor as escolhas de referências metodológicas, cabe salientar que Clandinin e Connelly (2015) ao apresentar a pesquisa narrativa, na perspectiva de uma metodologia de pesquisa, definem a tríade narrativa: 1) temporalidade, onde as experiências têm passado, presente e projeções de futuro; 2) espacialidade, onde os eventos acontecem em contextos específicos e 3) sociabilidade, pois sempre há uma pessoa envolvida, com emoções, desejos e valores.

Assim como os autores citados acima, na perspectiva das neurociências, a memória autobiográfica se constrói baseada na mesma tríade, de acordo com Conway Pleydell-Pearce (2000) e Tulving (1983): 1) temporalidade, que descreve a organização cronológica da memória autobiográfica; 2) espacialidade, que demonstra a ativação do hipocampo em um contexto espaço-temporal e 3) sociabilidade, o “self” narrativo e emocional.

A pesquisa narrativa, dentro das perspectivas apresentadas, socioantropológica e neurocientífica, se constitui uma metodologia riquíssima no processo de construção de conhecimento, no qual se dá um caráter mais vívido e humanizado para a pesquisa.

3. O “SELF” NARRATIVO

O primeiro semestre do mestrado foi desafiador. É muito complexo ouvir tanta produção acadêmica e os professores continuam enfrentando os mesmos problemas. Anos de produções e a educação é vista como ruim, inclusive por aqueles que constroem suas bases epistemológicas.

Sigamos em frente, entrelaçando as diversas questões que foram construindo um vale na minha vida, que não é um vale novo, já estive nele em muitas outras situações, mas desta vez parecia ser um momento diferente. Eu estava bem mais sensível e todas as demais questões da minha vida passariam por uma transformação considerável. Somada a estas mudanças, havia as questões ligadas ao mestrado, que também foi uma mudança considerável.

Minha dificuldade em lidar com as mudanças que hoje entendo que é a inflexibilidade da condição do espectro autista, começou a gerar um sofrimento. Não conseguia me adaptar ao que ouvia dentro das disciplinas. Não conseguia perceber no que tudo aquilo poderia ajudar os educadores de uma forma geral. Para mim parecia mais do mesmo.

A flexibilidade cognitiva é a capacidade de alternar entre estratégias de decisão ou processos mentais a fim de gerar a resposta comportamental mais apropriada, considerando o estado mental do indivíduo e as condições do ambiente (Champagne-Lavau et al., 2012; Tei et al., 2018a). A flexibilidade cognitiva comprometida não permite alternância seletiva e deliberada entre tarefas ou diferentes conjuntos de regras, o que inibe a capacidade de se adaptar a mudanças no ambiente ou a situações em que alterações nas regularidades exigem a modificação das estratégias de decisão para otimização dos resultados (Armbruster et al., 2012; Scott, 1962)(Ordin et al., 2025, p. 4).

Não conseguia modificar meu pensamento frente ao que vinha sendo apresentado, mesmo entendendo que precisava flexibilizar dentro daquele contexto. Tudo parecia muito mais complexo e repetitivo para mim, então, resolvi me calar por um tempo e terminei a maioria das minhas disciplinas em silêncio. Eu sempre trazia contrapontos ao que

ouvira, pois o que eu ouvia não refletia o que eu vivi na realidade de uma sala de aula.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos, que neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extraímos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (Josso, 2004, 48).

Falar das minhas experiências, trazer a minha autobiografia para dentro do ambiente acadêmico parecia impossível, pois eu não me sentia representado pelas narrativas apresentadas durante as disciplinas e a minha inflexibilidade tornou tudo ainda mais difícil. Josso (2004) nos aponta que nossas vivências são fontes de experiências formadoras. Autores como Tulving (1983) corroboram com a fala da autora ao afirmar que a memória autobiográfica se consolida de forma mais marcante quando é banhada por vivências onde a carga emocional é maior, onde há a participação mais significativa da amígdala.

Assim, minha experiência no primeiro semestre foi um mix de sentimentos e de certa forma, de crises e descontroles emocionais, causados em sua maioria, pela minha rigidez cognitiva. Ao rememorar este período, percebo que algumas estratégias de acessibilidade poderiam ter me auxiliado neste processo, mas naquele momento, eu ainda não tinha clareza de que o meu caso exigia um olhar diferenciado para que o processo de formação no *stricto sensu*. Acabei me moldando ao que esperavam de mim no contexto de participação e produção.

4. ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Analizando minha vivência neste primeiro semestre da pós-graduação *stricto sensu* e de posse de meu diagnóstico, percebo que algumas estratégias de acessibilidade poderiam ter me auxiliado de forma significativa. Mas antes de tratarmos diretamente delas, acho importante entendermos o meu quadro e o meu diagnóstico.

Fui diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com nível de suporte 1. O meu diagnóstico veio de forma tardia e a minha busca por eles se inicia quando minhas sobrinhas são diagnosticadas com TEA nível 3 de suporte. Não foi um processo de identificação fácil, pois eu enfrentei períodos depressivos significativos nos últimos anos, que se intensificaram muito durante o primeiro semestre do meu mestrado. Com o descontrole emocional, as estratégias de “*masking*”²⁷ que eu costumava usar, perderam a eficácia e a minha rigidez cognitiva se mostrou ainda mais evidente.

Durante as aulas, eu mantinha as aparências de que estava tudo bem e desenvolvi estratégias para deixar as aulas mais leves. Talvez não tenha sido as melhores estratégias, mas as criei e me auxiliaram a chegar no fim do semestre. Mesmo que eu tenha chegado com um desgaste físico e mental considerável.

Mas, como venho trazendo no decorrer deste capítulo, a narrativa autobiográfica (Ferraroti, 2000), nos permite entender as nossas subjetividades e entender que mesmo as pessoas dentro do espectro têm suas diferenças e necessitam de estratégias de acessibilidades diferentes. A dica básica para todo professor, e aqui estamos falando no

²⁷ Ato, consciente ou inconsciente, de esconder ou camuflar traços autistas para se misturar com as pessoas neurotípicas, atender às normas sociais e evitar estigma ou rejeição.

nível universitário, é: Sempre pergunte ao seu aluno de que tipo de acessibilidade ele precisa.

É interessante, antes de seguir, que eu traga uma breve explanação do que é o TEA, de acordo com os documentos que regulamentam os transtornos mentais. Trago, então, a definição de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, texto revisado (DSM-5-TR)(2023):

Critério A: Déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos como: limitação na reciprocidade emocional e social, com dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa; limitação nos comportamentos de comunicação não verbal usados para interação social, variando entre comunicação verbal e não verbal pouco integrada e com dificuldade no uso de gestos e expressões faciais; limitações em iniciar, manter e entender relacionamentos, com variações na dificuldade de adaptação do comportamento para se ajustar nas situações sociais, compartilhar brincadeiras imaginárias e ausência de interesse por pares.

Critério B: Padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes itens, ou por histórico prévio:

movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotípias, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalias); insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais ou não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias); interesses altamente restritos ou fixos em intensidade, ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou

excessivo em assuntos específicos); hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes).

Critério C: Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, porém eles podem não estar totalmente aparentes até que exista uma demanda social para que essas habilidades sejam exercidas, ou podem ficar mascarados por possíveis estratégias de aprendizado ao longo da vida.

Critério D: Esses sintomas causam prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da pessoa.

Critério E: Esses distúrbios não são bem explicados por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento (DSM-5-TR, 2023).

Ao se chegar ao diagnóstico é necessário especificar se o quadro está associado a alguma condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental; associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental; especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: exigindo apoio muito substancial, exigindo apoio substancial, exigindo pouco apoio; especificar se: com ou sem comprometimento intelectual concomitante, com ou sem comprometimento da linguagem (CID 11²⁸, 2019; DSM-5-TR, 2023). Ou seja, pelas especificações já fica claro que não se pode falar em homogeneidade dentro do TEA, os perfis são muito heterogêneos.

²⁸ Classificação Internacional de Doenças, 11ª Revisão.

Entendo um pouco mais sobre os critérios diagnóstico, vou focar no critério B, onde fala-se de rigidez cognitiva. Toco nesse ponto, pois muito do que vivi no início do mestrado foi devido a minha rigidez cognitiva que é característica do quadro.

O grande impacto da rigidez cognitiva para o adulto autista é significativo, pois gera sofrimento. É difícil, mesmo sabendo que o caminho não é aquele, para o autista flexibilizar. Entendam que difícil não quer dizer impossível. Todo o processo de flexibilização é doloroso e por isso, algumas estratégias de acessibilidade podem auxiliar. Há outros aspectos que devem ser observados quando se fala na acessibilidade do aluno autista, todavia, neste texto, focarei em estratégias que auxiliariam o professor a entender melhor este aluno e tornar a sala de aula um ambiente mais acolhedor.

A previsibilidade auxilia significativamente a pessoa autista em todos os sentidos. Dentro das disciplinas do mestrado essa flexibilidade tem se mostrado presente, mas ela precisa ser mantida. Qualquer mudança, por menor que seja, vai gerar desconforto para o aluno autista. Logo, se houver mudanças repentinas, o discente, provavelmente vai se desregular.

Outro ponto é a manutenção de uma rotina. O apego a rotina é significativo, pois rotina gera previsibilidade. Então, qualquer mudança na dinâmica da aula, sem comunicado prévio, irá gerar desconforto e o discente necessitará de um tempo para conseguir se autorregular.

O processo de flexibilização é moroso e desafiador para o indivíduo com TEA. Logo, até as mudanças conceituais, que surgem durante o processo de formação, podem ser desafiadoras. Mesmo que o discente entenda que aquele conceito faz sentido e que intelectualmente falando, está certo, o processo de flexibilização para esta nova realidade será demorado e dependerá de muita conversa

interna. Tudo que muda repentinamente, tende a gerar no autista um processo de reconstrução que é demorado e “doloroso”.

Sendo assim, em muitos momentos, o aluno pode parecer reativo durante grande parte das aulas e com o tempo essa reatividade diminuir, pois, pouco a pouco ele vai flexibilizando para o perfil do professor e para os conhecimentos que estão sendo transmitidos.

A minha maior dificuldade ao me deparar com a academia, foi aceitar que eu estava entrando em Nárnia²⁹. Tudo que se falava era lindo, parecia um conto de fadas, mas a realidade da educação brasileira difere significativamente do que estava sendo trabalhado. O modelo de professor e de ensino anunciado não condiz com aquele que a sociedade exige e quem paga são sempre os menos favorecidos.

Nárnia foi o paralelo que encontrei para conseguir flexibilizar o que ouvia dentro das aulas, pois para mim aquilo não fazia sentido, e sinceramente, ainda não faz, mas já aceitei que tem que ser assim. Demorou de seis a oito meses para que eu pudesse flexibilizar, mas foi. Parece teimosia, mas o processo é complexo. Eu entendia que estávamos ali construindo conhecimentos epistemológicos sobre a educação, mas para mim não fazia sentido. Quando comecei a comparar o que via dentro das aulas com aquilo que acontecia em Nárnia, o processo de flexibilização se tornou mais leve.

A escolha de criar este paralelismo foi para tentar lidar com as frustrações que me acometeram. Eu ficava muito incomodado durante todas as aulas até que finalmente consegui me adaptar ao discurso acadêmico. Fazer o paralelo com as Crônicas de Nárnia me ajudou a

²⁹ A história de Nárnia é sobre um mundo mágico criado pelo leão Aslan, onde crianças da Terra, através de um guarda-roupa mágico, são chamadas para ajudá-lo a combater as forças do mal, como a Feiticeira Branca, que tenta dominar o reino.

entender melhor a diferença entre a realidade e aquilo que os textos acadêmicos apresentavam.

Para que você entenda melhor a que me refiro. As Crônicas de Nárnia é uma obra composta por sete livros, onde os livros três, quatro e cinco ganharam versões cinematográficas. Na minha comparação, eu parto da história contemplada no livro 3, cujo título é “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa”. A história se inicia quando um grupo de quatro irmãos entra em um mundo paralelo através de um guarda-roupas. Um mundo dominado por uma feiticeira. Neste mundo, estes reis promovem grandes mudanças, todavia, quando retornam para o mundo real, nada havia mudado, o tempo havia parado no instante em que eles entraram no guarda-roupa e a partir do momento que saem, tudo continua da mesma forma.

A minha fala não deixa de ser uma crítica, mas essa metáfora me ajudou a flexibilizar tudo o que estava acontecendo dentro daquele semestre e toda aquela ideia de educação, pregada dentro da universidade, que para mim, era apenas um conto de fadas. Na academia, estamos em Nárnia, muitas mudanças epistemológicas acontecem, na realidade da educação brasileira, nada mudou. Criar esse paralelismo me auxiliou muito na flexibilização.

Durante todo este período, houve professores que souberam, mesmo sem saber do meu diagnóstico, lidar com a minha inflexibilidade. Em uma de nossas aulas, eu insisti em um posicionamento, que era divergente daquilo que o autor defendia no texto da semana. Meu posicionamento gerou desconforto entre mim e os professores. Ao perceber este desconforto, este professor interveio de uma forma leve e se dispôs a entender o meu posicionamento. Acredito que ele nem tenha se dado conta disso, mas aquilo fez total diferença para mim. A

disciplina ficou mais leve e o processo de flexibilização se tornou mais leve também.

Às vezes, o que precisamos é apenas de olhar diferenciado. Na pós-graduação em educação, falamos muito de ter um olhar diferenciado para os nossos alunos dentro da sala de aula, e, esquecemos que temos alunos, dentro do *stricto sensu* que precisa desta flexibilização. É o professor entender que quando o aluno autista se posiciona de forma contrária a uma determinada fala, e este aluno tem rigidez cognitiva como um de suas características do quadro, ele não está desafiando o professor, mas se posicionar verbalmente, auxilia no processo de flexibilização para aceitação daquele novo pensamento, que muitas vezes provoca desconstrução naquilo que ele entende como o ideal.

A pessoa autista exige a apresentação de conteúdos de forma mais concreta e palpável. A abstração é mais complexa para este grupo, pois envolve flexibilização. Perceba que eu não estou falando que ela não existe, mas estou dizendo que o processo é mais moroso. Júlio-Costa (2023, p. 180) aponta que os alunos autistas nível um de suporte vão sempre buscar “uma aplicação, uma lógica, um porquê de um determinado conteúdo”.

A busca por aplicações concretas do que está sendo ensinado é um ponto crucial quando se fala do ensino para pessoa autista. Situações demasiadamente abstratas tendem a gerar desconforto no aluno autista e isso pode aumentar consideravelmente a rigidez cognitiva, a inflexibilidade dele.

Modelos concretos facilitam a compreensão. Porém muita atenção com os exemplos “concretos”. Elas precisam fazer sentido na realidade: “Joãozinho tinha 50 maçãs. Ele comeu 38. Com quantas maçãs ele ficou?” Por mais que esse “probleminha” possa parecer

uma situação concreta, para a criança autista pode não ser, já que comer 38 maçãs pode ser uma situação impossível de se pensar (Júlio-Costa, 2023, p. 180).

Júlio-Costa (2023) direciona seu texto para crianças autistas, mas a citação se faz válida pois permite uma aplicação para a pessoa autista na universidade, e no caso aqui descrito, no *stricto sensu*. Vou partir da minha narrativa, que tem sido a direcionadora deste capítulo.

Quando me deparei com o que as teorias da educação defendem a mais de meio século e tracei paralelos com a realidade educacional que presenciei e ainda presencio, principalmente quando falamos da educação especial, aquelas informações soavam como se aqueles autores vivessem em Nárnia, pois eu não via a concretude prática do que eu estava aprendendo. Não havia exemplos de aplicabilidade significativa, de toda aquela epistemologia educacional dentro da experiência e vivência da qual eu fiz e faço parte. Criar o paralelismo me auxiliou a entender que eu estava em um espaço de construção de epistemologia. Que é este o objetivo da academia. Eu concordo com isso? Bom... Isso é tema para outro artigo.

O fato, e o que eu quero demonstrar com minha narrativa, e aqui parto de estratégias que podem ser aplicadas no dia a dia da sala de aula, é que se houver um olhar diferenciado do professor universitário, a acessibilidade do aluno neurodivergente se torna possível e efetiva. É nova a inserção da pessoa atípica no ensino superior. Temos conquistado nosso espaço em passos largos, mas temos conquistado. Falar da acessibilidade dentro do ambiente universitário ainda parece um pântano, mas ela é possível e necessária.

Pessoas neurodivergentes, e aqui não me limito apenas aos autistas, falo da neurodivergência como um todo, tem necessidade de suportes específicos durante o seu processo educacional. E em muitos

casos o suporte a atitudinal, principalmente quando se fala de um aluno atípico no stricto sensu.

5. CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Falar em acessibilidade é estar aberto a lidar com o diferente. Acessibilidade dá trabalho, exige estudo e principalmente, exige empatia. O ambiente educacional é o local onde está conscientização dos processos para garantir a acessibilidade pode ocorrer de forma mais diretiva.

Há inúmeros estudos na atualidade, que vão falar de estratégias de acessibilidade para a pessoa autista dentro do ambiente escolar, no que tange a educação básica. Mas não há estudos significativos ao se falar do autista no ensino superior, lembrando que o foco aqui é nos estudos desenvolvidos nacionalmente.

A inclusão da pessoa autista no ensino superior é nova. Atualmente, sabe-se que muitos autistas passaram pela academia, mas foram vítimas de apagamento. Apagamento no sentido de necessitarem lançar mão de estratégias de *masking* e *coping*³⁰ para sobreviver ao ambiente acadêmico.

Estes, precisaram negar a sua natureza neurodivergente para conseguir se adaptar ao que o sistema considera o ideal, o normal. O objetivo não era inclusão, mas sim a normatização. Hoje, temos uma realidade diferente, pois as pessoas autistas têm conquistado o seu lugar de fala e tem requerido seu espaço dentro da academia enquanto pessoa autista, sem necessidade de estratégias de *masking* ou *coping*.

³⁰ Estratégias que indivíduos autistas e os seus cuidadores utilizam para lidar com situações estressantes ou desafiadoras.

O caminho ainda é árduo, mas, estamos construindo ambientes acessíveis para as pessoas autistas dentro do *stricto sensu*.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e histórias*

CONWAY, M. A., & PLEYDELL-PEARCE, C. W. (2000). *The construction of autobiographical memories in the self-memory system*. Psychological Review.

JOSSO, M. C.. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C.. *Os relatos de histórias de vida como desvileamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In: SOUZA, E.C.,

JÚLIO-COSTA, A. Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista nível 1. In: JÚLIO-COSTA, A.; STARLING-ALVES, I.; ANTUNES, A. M. *Leve pra quem? Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte*. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2023.

na pesquisa qualitativa. 2. ED. Tradução grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/ UFU. Uberlândia: UDUFU, 250 P, 2015.

SINGER, J. A., BLAGOV, P., BERRY, M., & OOST, K. M. (2013). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan. *Journal of Personality*.

TULVING, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford University Press.

Paula Ferreira de Araújo Carvalho³¹



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/E3j0Dci7sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiM9>

1. INTRODUÇÃO

A experiência do nascimento de um filho implica reestruturações profundas em múltiplas dimensões da vida da mulher, como a fisiológica, a psíquica e a sociofamiliar. Este evento marca a redefinição do papel materno e familiar, exigindo uma readaptação identitária e emocional por parte da puérpera (Fiorotti et al., 2019).

Nos últimos anos, observa-se que a mulher vem conquistando maior espaço na sociedade, acumulando múltiplos papéis, como o de mãe, responsável pelas tarefas domésticas e participante da vida acadêmica. Essa sobrecarga de funções frequentemente implica renúncias pessoais, sentimento de culpa e percepção de esgotamento físico e emocional.

Além disso, as mulheres enfrentam preconceitos no ambiente acadêmico, tanto por parte de colegas e professores quanto em relação às expectativas sociais sobre o casamento, o apoio do parceiro e a rede

³¹ Doutoranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA). Lattes. Orcid. E-mail:

de suporte familiar, que nem sempre contribuem para a conciliação das diferentes responsabilidades.

Essas condições refletem a persistência de desigualdades de gênero e de pressões institucionais que limitam a plena participação feminina na academia (Crenshaw, 1989; Acker, 1990).

Para atingir o objetivo de explicar questões advindas da desigualdade que afetam as mulheres, foram precisos passos significativos dos ativistas de direitos humanos nas últimas décadas. Anteriormente, as discrepâncias entre homens e mulheres forneciam justificativa para marginalizar os direitos das mulheres. Por outro lado, as diferenças para com as mulheres provam que é necessário incluir as questões de gênero em todos os discursos de direitos humanos. Isso porque essas diferenças demonstram que é responsabilidade de qualquer órgão de direitos humanos considerá-las (Crenshaw, 2002).

Existem várias razões pelas quais os conceitos tradicionais de discriminação racial ou de gênero são desconsiderados e não sejam devidamente analisadas ou abordadas. Constantemente, há uma linha de invisibilidade que envolve situações relacionadas a mulheres marginalizadas, mesmo quando as pessoas têm alguma compreensão de suas dificuldades ou situações de vida (Crenshaw, 2002).

Segundo Kimberlé Crenshaw (1989), o conceito de interseccionalidade evidencia como múltiplas formas de discriminação como o gênero, raça e classe podem se sobrepor, impactando significativamente a trajetória profissional e acadêmica das mulheres. Consequentemente Joan Acker (1990) discute como as organizações, incluindo universidades reproduzem estruturas de poder que desfavorecem a ascensão feminina, reforçando padrões de desigualdade e expectativas desiguais sobre papéis familiares e profissionais.

A discriminação interseccional é especialmente difícil de identificar no contexto das forças econômicas, culturais e sociais que moldam discretamente as mulheres em situações afetadas por outros sistemas de subordinação. Esse contexto (estrutural) muitas vezes é invisível porque é tão penetrante que parece ser um fato da vida, naturalmente ou pelo menos constante. O resultado é que apenas os problemas mais superficiais de discriminação são vistos, e nada se sabe sobre as estruturas que permitem às mulheres aceitarem essa subordinação. Assim, a discriminação em questão poderia ser vista simplesmente como sexismo (gênero) ou racismo (racial). Para entender a discriminação como uma questão interseccional, as dimensões gênero e raça, devem ser enfatizadas como parte do quadro, parte da estrutura, incluídos como fator primordial que contribuem para gerar subordinação (Crenshaw, 2002).

Por outro lado, o pensamento da mulher articular a maternidade, trabalho remunerado e formação acadêmica impõe às mulheres desafios significativos, especialmente na organização de seus estudos em função das necessidades dos filhos, o que frequentemente resulta em renúncias e prejuízos à carreira profissional (Mota-Santos et al., 2021).

Este cenário é particularmente evidente no estudo realizado por Nganga et al., (2023), para as quais o *work-life conflict* se manifesta de maneira intensa, dado o modelo institucional vigente nos programas de pós-graduação, que tende a desconsiderar as múltiplas jornadas vividas por essas mulheres.

A expressão "*work-life conflict*" é utilizada para interligar o significado do conflito vivenciado entre a esfera pessoal e a profissional o qual se manifesta quando as exigências relacionadas ao trabalho e aos papéis individuais se mostram inconciliáveis em determinados

aspectos, gerando obstáculos para o desempenho de uma função em detrimento de outra (CCOHS, 2025). O mundo acadêmico é altamente competitivo, além de ser um trabalho, exige muita dedicação e, conseqüentemente requer muita energia (Baeza-Reyes; Lamadrid-Alvarez, 2019).

Por outro lado, é um mundo fascinante e proporciona o reconhecimento perante a sociedade e com valor econômico agregado (Fardella-Cisternas; Corvalán-Navia, 2020).

Embora a obtenção de indicadores de excelência acadêmica demande dedicação praticamente integral do tempo disponível, observa-se uma desigualdade entre mulheres e homens, pois, além da vida acadêmica as pesquisadoras assumem múltiplas responsabilidades familiares socialmente atribuídas a mulher em si (Guzmán-Benavente et al., 2021).

A discussão sobre tais conflitos é percebido no estudo de Nganga et al., (2023) o que remete à clássica tensão entre as esferas pública e privada, pilares da democracia, cuja separação é desafiada por perspectivas feministas que reivindicam que “o pessoal é político”.

Nessa mesma direção, Benavides-Lara et al. (2021), ao investigarem instituições de ensino superior no México, evidenciaram desigualdades entre docentes de diferentes gêneros, ressaltando que as mulheres destinam maior parcela de seu tempo às atividades de “cuidado não remunerado”, em detrimento das funções relacionadas à sua carreira acadêmica, quando comparadas aos docentes homens.

Com a ampliação da inserção feminina no mercado de trabalho, sem a correspondente redistribuição das responsabilidades domésticas, torna-se cada vez mais urgente repensar essas dimensões de forma integrada (Nganga et al., 2023).

Embasado em questões onde a mulher concilia questões relacionadas as atividades domésticas, ser mãe e cursar uma pós-graduação *stricto sensu* ou trabalhar fora de casa, este artigo teve como objetivo averiguar como essas mulheres estão conciliando tais funções.

2. DISCUSSÃO

Para melhor compreensão trazemos duas definições sobre o que vem a ser “Maternidade” e “Vida Acadêmica” e, a confecção de 4 categorias que abrange temas sobre o “Conflito entre maternidade, carreira acadêmica e funções múltiplas”, “Barreiras institucionais, temporais e financeiras”, “Pressões sociais e expectativas de cuidado materno” e “Estratégias de enfrentamento e saúde psíquica”, conforme você verá a seguir.

2.1 Maternidade

A maternidade, enquanto fenômeno social e biológico, transcende a concepção restrita ao ato de gestar e parir, sendo compreendida como uma experiência complexa, permeada por significados culturais, emocionais e históricos.

De acordo com Badinter (1985), a maternidade não pode ser entendida como uma essência natural feminina. Mas, como uma construção social que varia de acordo com o tempo e os contextos socioculturais.

Para a autora, os discursos sobre o “instinto materno” foram historicamente utilizados para legitimar a associação da mulher ao

espaço doméstico, limitando sua autonomia e inserção em outros campos da vida social (Badinter, 1985).

No cenário brasileiro, Scavone (2004) explica que a maternidade deve ser analisada como uma prática social situada, atravessada por fatores de gênero, classe e contexto familiar. Assim, não se trata apenas de um vínculo biológico com o filho, mas de uma vivência relacional, que implica negociações constantes entre as demandas sociais impostas à mulher e sua subjetividade.

Já Rich (1986), diferencia a maternidade institucionalizada como ideologia e aparato de controle social sobre as mulheres da maternidade vivida, marcada pela experiência subjetiva do cuidado, do vínculo e da construção afetiva. Essa distinção evidencia que a maternidade, embora frequentemente regulada por normas sociais e expectativas culturais, também comporta uma dimensão de agência e ressignificação individual.

Complementando essa perspectiva, Maldonado (2002) destaca a maternidade como um processo psicológico e existencial, no qual a mulher elabora sua identidade a partir da experiência de gestar, parir e cuidar, enfrentando simultaneamente sentimentos de realização, ambivalência e sobrecarga.

Dessa forma, observa-se que a maternidade não se reduz a um fenômeno exclusivamente biológico, mas, se constitui como uma experiência multifacetada, construída na intersecção entre dimensões sociais, culturais, emocionais e políticas.

2.2 Vida Acadêmica

A vida acadêmica pode ser compreendida como um espaço de formação intelectual, de produção de conhecimento e de inserção

social no campo científico. Para Bourdieu (1983), a universidade configura-se como um campo social marcado por relações de poder, disputas simbólicas e diferentes capitais cultural, social e científico, que estruturam as trajetórias acadêmicas. Assim, a vida acadêmica não se limita à aquisição de saberes, mas, envolve também processos de reconhecimento, legitimação e reprodução de hierarquias institucionais.

No contexto internacional, Altbach (2015) destaca que a vida universitária é influenciada pela globalização do ensino superior, que amplia tanto as oportunidades de acesso e intercâmbio acadêmico quanto as pressões por produtividade, competitividade e internacionalização. Essa dinâmica coloca as estudantes e pesquisadoras diante de um cenário de constantes desafios, no qual a vida acadêmica exige disciplina, resiliência e capacidade de adaptação às mudanças estruturais das universidades contemporâneas.

No cenário brasileiro, Sguissardi (2009) analisa a vida acadêmica a partir da expansão e da mercantilização do ensino superior, ressaltando que a experiência universitária é atravessada por exigências institucionais que muitas vezes ampliam a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições docentes e a pressão por resultados. Assim, a vida acadêmica não se restringe ao ideal formativo, mas é também marcada por contradições, desigualdades e disputas de legitimidade.

Complementando, Morosini (2009) define a vida universitária como um processo de inserção da estudante e da pesquisadora em um ambiente de socialização acadêmica, no qual se constroem identidades profissionais, redes de colaboração e práticas de pesquisa. Tal vivência ultrapassa a dimensão pedagógica, envolvendo também aspectos sociais, políticos e culturais que influenciam diretamente a permanência e o desempenho na universidade.

A vida acadêmica então, pode ser entendida como uma experiência multifacetada, que articula dimensões formativas, científicas, políticas e subjetivas, sendo atravessada por tensões que refletem tanto o potencial emancipador da educação superior quanto suas contradições institucionais.

2.3 Categorias

2.3.1 Conflito entre maternidade, carreira acadêmica e funções múltiplas

Para Scavone (2004), o feminismo não se restringe à defesa dos direitos das mulheres, mas, constitui também uma perspectiva analítica, que propõe novas interpretações sobre a maternidade, o trabalho e as relações sociais, problematizando os discursos que naturalizam a desigualdade de gênero.

Já Schiebinger (2001) evidencia como o feminismo impactou a própria produção científica, esclarecendo a presença de vieses androcêntricos e abrindo espaço para uma ciência mais inclusiva e crítica.

Em consonância Nganga et al., (2023), em seu estudo, objetivou problematizar as vivências na pós-graduação e o “work-life conflict” na vida de doutorandas em ciências contábeis no Brasil, onde foi possível identificar que às mulheres são atribuídas múltiplas funções sociais, o que resulta em uma tensão permanente entre suas esferas pessoal e profissional.

No caso das mães, evidenciou-se um acúmulo de funções entre maternidade e vida acadêmica, revelando que, apesar das relações

interpessoais estabelecidas com pares e docentes, bem como da dinâmica institucional, a universidade ainda apresenta fragilidades em acolher a trajetória dessas mulheres (Nganga et al., 2023).

Os estudos apontam que o meio acadêmico não está estruturado para considerar as especificidades das mulheres que buscam conciliar carreira, família e vida pessoal, pois, na prática, dificilmente o equilíbrio entre essas funções da mulher é possível (Nganga et al., 2023). Os achados demonstraram que muitas mulheres acabam adiando o casamento, maternidade ou a iniciação no doutorado, em razão do papel socialmente atribuído à mulher como principal responsável pelos cuidados com a família e o lar (Nganga et al., 2023).

De acordo com a escolha citada anteriormente, sentimentos que envolvem sofrimento, abandono e a percepção de que a decisão recai sempre sobre adiar ou renunciar, tem sido percebida como injustas por essas mulheres (Nganga et al., 2023). Ao passo que os homens tendem a avançar em suas atividades acadêmicas, de trabalho e familiar sem enfrentar as mesmas barreiras simbólicas ou afetivas, sofridas pelas mulheres (Nganga et al., 2023).

Já o estudo de Bitencourt e Andrade (2022) pesquisou como se dava a ligação entre a vida acadêmica e a maternidade de mulheres doutorandas em uma universidade pública entre diversas áreas acadêmicas e contou com uma amostra composta por um grupo de 10 mães. De acordo com a doutorandas, essas mulheres reconhecem que imprevistos cotidianos no âmbito doméstico comprometem o tempo destinado a construção de suas teses, o que desequilibra o contexto entre as demandas do doutorado e da maternidade (Bitencourt; Andrade, 2022). As doutorandas relatam que imprevistos relacionados à maternidade não são considerados por seus colegas homens, os quais reprovam suas ausências para tratar de assuntos familiares, reforçando

a concepção de que a maternidade é incompatível com a carreira acadêmica (Bitencourt; Andrade, 2022).

A condição de ser mãe, do ponto de vista do seu avanço profissional, limita muito a sua produtividade, pois, o cuidado e a educação dos filhos, tanto biológicos, quanto adotivos. E como tutoras legais, refletem em seu status materno. Em consequência, uma barreira social emerge diante o seu desenvolvimento profissional na academia (Ortega; Ortega; Ortega, 2024).

Sob a perspectiva institucional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assegura, por meio da Portaria nº 248/2011, o direito à licença-maternidade de quatro meses às bolsistas de mestrado e doutorado, garantindo a continuidade do pagamento da bolsa durante todo o período de afastamento (Brasil, 2011).

2.3.2 Barreiras institucionais, temporais e financeiras

Quando se trata de questões de cunho financeiro, as mulheres identificaram como obstáculos econômicos vinculados ao custeio das mensalidades e à destinação de recursos para a pós-graduação, principal pilar que implica no redirecionamento de parte significativa de sua renda para esse investimento pessoal (Ortega; Ortega; Ortega, 2024).

No contexto que envolve a especialização laboral não docente, sem associação direta com a docência, considera-se como premissa, atualizações e aperfeiçoamento contínuos vinculados ao exercício de funções profissionais promovidos pelas organizações de trabalho, indispensável para a permanência em seus cargos (Ortega; Ortega; Ortega, 2024). Existe uma limitação temporal enfrentada por docentes

na realização de cursos de pós-graduação, em detrimento da sobreposição entre o trabalho remunerado e atividades domésticas não remuneradas e as intensas demandas relacionadas ao preparo de aulas, avaliações, produções próprias e acompanhamento discente (Ortega; Ortega, 2024).

2.3.4 Pressões sociais e expectativas de cuidado materno

Com relação ao conflito vivenciado pelas mulheres, esse não se origina na maternidade em si, mas, na exigência da sociedade que atribui à mãe a imposição do cuidado integral, mesmo diante de compromissos profissionais (Bitencourt; Andrade, 2022). No contexto que envolve as exigências da sociedade quanto a integralidade do cuidado familiar ser exclusivo a mulher, a pressão institucional vivenciada durante o doutorado é relevante, mas a pressão social associada ao modelo idealizado de maternidade se destaca (Bitencourt; Andrade, 2022). Consequentemente, o fato das obrigações das mulheres entre suas funções acadêmicas e atividades domésticas evidenciam que o sentimento de responsabilidade materna acompanha todas as fases da infância, em virtude das exigências específicas de cuidado, impedindo desconectar-se das questões domésticas (Bitencourt; Andrade, 2022). Quanto às situações relacionadas ao adoecimento dos filhos, tal preocupação ocasionam atrasos nas atividades acadêmicas o que reforça a percepção de exclusão e estigmatização no meio científico (Bitencourt; Andrade, 2022).

A figura da mãe, construída no âmbito social como principal cuidadora, acumula responsabilidades, sendo, ao mesmo tempo, exaltada por atributos heroicos (Bitencourt; Andrade, 2022). Todavia, os valores impostos pela sociedade permanecem vinculados a uma lógica

de gênero que impõe às mulheres uma dupla exigência e constante tensão entre vida pessoal e trajetória profissional (Bitencourt; Andrade, 2022). Para Bitencourt e Andrade (2022), a percepção da maternidade entre as doutorandas/mães perpassa pela formulação do uso do seu tempo, autocondenação e a exclusividade imposta pelo cuidado dos filhos, autocobranças diante as exigências acadêmicas e a ausência da rede de apoio, como a figura paterna.

A sobrecarga entre as tarefas domésticas e a conciliação com a vida acadêmica foi vista com um fator que influenciou na execução de cumprimento de prazos das atividades exigidas pela universidade e na continuação da amamentação após a licença maternidade (Rosa et al., 2023). A rede de apoio mostrou-se fundamental para a permanência das mulheres na pós-graduação após a maternidade. Contudo, corroboram com os obstáculos que geram tensões nesse percurso, como a curta duração da licença-maternidade, a rigidez nos prazos acadêmicos e a carência de suporte institucional adequado (Rosa et al., 2023).

2.3.5 Estratégias de enfrentamento e saúde psíquica

As análises dos dados também permitiram contextualizar a própria função materna evidenciando múltiplas representações como de mãe cuidadora, ausente, trabalhadora e competitiva (Nganga et al., 2023). No que se refere ao sentimento de abandono, esse foi igualmente repensado, não necessariamente como uma ausência absoluta, mas, como o reconhecimento de diversas estratégias de sobrevivência acadêmica como o adiamento, a renúncia parcial, a negação, a ausência relativa ou negociação (Nganga et al., 2023). Tais condutas, embora dolorosas, mostraram-se eficazes, uma vez que muitas mulheres suportam e se mantem no percurso acadêmico, mesmo diante de

pressões e de um ambiente marcado pela negligência institucional (Nganga et al., 2023).

Por outro lado, mulheres trabalhadoras, mas não universitárias, ao retornarem da licença-maternidade, elaboram diferentes estratégias defensivas para lidar com a separação dos filhos, que vão desde a busca por transferências e redução da carga horária até a tentativa de separar os papéis de mãe e profissionais (Andrade; Pereira; Bacelli, 2023). Mecanismos de defesa, elaborados pelas trabalhadoras, embora visem proteger a saúde mental e atenuar o sofrimento, nem sempre promovem bem-estar, podendo gerar conflitos identitários, sentimento de impotência e até o enfraquecimento do desejo de maternar (Andrade; Pereira; Bacelli, 2023). Assim, a relação das mulheres trabalhadoras entre maternidade, trabalho e saúde psíquica mostra-se complexa, marcada por recursos de enfrentamento que, ao mesmo tempo em que aliviam a angústia, também podem se tornar fatores de adoecimento (Andrade; Pereira; Bacelli, 2023).

Tal estudo contribuiu para reflexão e desconstrução de uma academia estruturada em valores masculinos e androcêntricos, que impõem tais dicotomias às mulheres (Nganga et al., 2023). Além disso, evidenciou-se como a lógica produtivista e gerencialista colabora para a construção de um trabalho ideal que exclui e marginaliza a presença feminina na pós-graduação embasado em discursos baseados em meritocracia (Nganga et al., 2023). O feminismo, nesse contexto, reafirma-se como movimento de resistência e transformação social, ao reivindicar a permanência, a valorização e a visibilidade das mulheres na educação superior (Nganga et al., 2023).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que a experiência das mulheres que conciliam maternidade e vida acadêmica é marcada por múltiplas demandas, desafios e tensões.

A maternidade, longe de ser apenas um fenômeno biológico, envolve dimensões sociais, culturais e emocionais que impactam diretamente a trajetória das pesquisadoras. Ao mesmo tempo, a vida acadêmica impõe exigências institucionais, pressões de produtividade e normas que nem sempre consideram as especificidades da experiência materna.

Os estudos discutidos mostram que as mulheres enfrentam barreiras institucionais, temporais e financeiras, além de expectativas sociais que atribuem a elas a responsabilidade exclusiva pelo cuidado dos filhos. Esses fatores geram sobrecarga, sentimento de culpa e necessidade constante de negociação entre vida pessoal e profissional.

Entretanto, também se observa que muitas mulheres desenvolvem estratégias de enfrentamento, ajustando seus planos, negociando prioridades e construindo formas de manter o equilíbrio, ainda que parcial, entre maternidade e carreira.

A compreensão dessas questões contribui para que futuras pesquisadoras e profissionais reconheçam os desafios reais da conciliação entre maternidade e academia, promovendo reflexão sobre o papel das instituições, da sociedade e da própria rede de apoio.

Além disso, evidencia a importância do feminismo como ferramenta de resistência e transformação, ao questionar estruturas androcêntricas e valorizar a permanência e a visibilidade das mulheres na educação superior.

Dessa forma, o texto oferece subsídios para que mulheres e instituições compreendam melhor as complexidades envolvidas, possibilitando diálogos sobre políticas mais inclusivas, suporte

emocional e redes de apoio que facilitem a trajetória acadêmica materna.

Ao tornar explícitas as barreiras e estratégias de enfrentamento, este estudo reforça a necessidade de uma universidade que reconheça e valorize a pluralidade de experiências, promovendo equidade e bem-estar para todas.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAEZA-REYES, A.; LAMADRID-ALVAREZ, S. ¿Igualdad en la Academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo*, v. 56, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.9>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BITENCOURT, S. M.; ANDRADE, C. B. Dois pesos e duas medidas? Maternidade e vida acadêmica de doutorandas de uma universidade pública. *Debate Feminista*, v. 64, p. 32-55, 2022. Epub 20 de maio de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.64.2353>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 248, de 19 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a concessão de prorrogação de bolsas em razão de maternidade. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2011.

C. C.; LIMA, E. F.; LEITE, F. M. Anxiety in puerperae in high risk maternity hospital. *Journal of Nursing*, v. 13, n. 5, p. 1300-1307, maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v13i05a237827p1300-1307-2019>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CANADIAN CENTRE FOR OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY (CCOHS). *Promoção da Saúde/Bem-Estar/Psicossocial*. 2025. Disponível em: <https://www.ccohs.ca/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>. Acesso em: 22 ago. 2025.

DE JESUS ANDRADE, C.; FRANCO PEREIRA, A.; SILVA BACCELLI, M. Estratégias defensivas utilizadas frente à conciliação maternidade e trabalho: (re) pensando o caso das profissionais de educação. *Revista Organizações em Contexto*, v. 20, n. 40, p. 301-321, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v20n40p301-321>. Acesso em: 22 ago. 2025.

FARDELLA-CISTERNAS, C.; CORVALÁN-NAVIA, A. El tiempo en el conflicto trabajo-vida: El caso de las académicas en la universidad managerial. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, v. 19, n. 3, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2051>. Acesso em: 22 ago. 2025.

FERNANDES, J. A.; DE CAMPOS, G. W. S.; FRANCISCO, P. M. S. B. Perfil das gestantes de alto risco e cogestão da decisão sobre a via de parto entre médico e gestante. *Debate Saúde*, v. 43, p. 406-416, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031104201912109>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MALDONADO, Maria Tereza. *Maternidade e paternidade: da gestação ao primeiro ano de vida do bebê*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOTA-SANTOS, C.; AZEVEDO, A. P.; LIMA-SOUZA, É. A Mulher em tripla jornada: Discussão sobre a divisão das tarefas em relação ao companheiro. *Revista Gestão & Conexões*, v. 10, n. 2, p. 103-121, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/regec.2317-5087.2021.10.2.34558.103-121>. Acesso em: 22 ago. 2025.

NGANGA, C. S. N.; NOVA, S. P. de C. C.; SILVA, S. M. C. da; LIMA, J. P. R. de. Há tanta vida lá fora! Work-life Conflict, Mulheres e Pós-Graduação em Contabilidade. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 27, n. 2, e210318, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023210318.por>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ORTEGA, A. F.; ORTEGA, E. F.; ORTEGA, E. F. Factores que dificultan la obtención de posgrado a las mujeres académicas. *Cadernos de*

Pesquisa, v. 54, e10605, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410605>. Acesso em: 22 ago. 2025.

RICH, Adrienne. *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. New York: W. W. Norton, 1986.

ROSA, N. da S.; VIEIRA, V. C. de L.; NOGUEIRA, I. S.; MARCON, S. S.; FREZ, F. C. V. Ter um filho durante a pós-graduação em enfermagem: perspectivas e desafios. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, v. 27, n. 3, p. 1126-1146, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i3.2023-006>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SCAVONE, Lucila. *Dar a vida e cuidar da vida: Feminismo e ciências sociais*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 507-528, 2004.

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* São Paulo: EDUSC, 2001. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/m96dh>. Acesso em: 22 ago. 2025.

O papel do RH no preparo da liderança para a inserção de Pessoas com Deficiência (PCD) nas organizações

Andreza Cristina Both Casagrande³²

Nathalia Caetano Tortola³³

Emerson de Sousa Viana³⁴



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/W0buEWK8sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiMT>

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) estabelece, entre seus objetivos fundamentais, a promoção da acessibilidade, de modo a garantir que todas as pessoas alcancem seus destinos de forma autônoma e segura, excluindo a necessidade de assistência externa para a locomoção. Tal diretriz, por intermédio da Lei nº 13.146/2015, define pessoa com deficiência” como aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, mental ou intelectual, o que pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, mais de 45 milhões de brasileiros declararam

³² Doutoranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

³³ Mestranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

³⁴ Mestrando em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

apresentar ou já ter apresentado algum tipo de deficiência que implicasse dificuldades de locomoção ou correlatas (IBGE, 2021). Esse contingente expressivo enfatiza a urgência de políticas públicas e a implementação efetiva de ações para assegurar o direito à acessibilidade. A legislação e os dados oficiais refletem o reconhecimento positivo, por parte do Estado brasileiro, da importância da acessibilidade como condição necessária para a inclusão social.

No contexto organizacional, evidencia-se o papel estratégico do setor de Recursos Humanos (RH) como articulador central da promoção da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência. Casagrande *et al.* (2025) destacam que cabe ao RH não apenas desenhar e implementar políticas que promovam a equidade, mas também operacionalizar processos seletivos e planos de desenvolvimento ajustados às necessidades dos colaboradores, indo além da mera conformidade legal sensibilizando lideranças e equipes para uma cultura baseada em respeito e valorização das singularidades. Em consonância com essa visão, Pereira (2024) ressalta que o RH é fundamental para o desenvolvimento de ambientes organizacionais inclusivos, implementando estratégias que reduzem barreiras atitudinais e estruturais. Já Olm e Lizote (2022) enfatizam que políticas de recursos humanos proativas são determinantes para garantir a permanência e o crescimento profissional de pessoas com deficiência nas empresas.

Complementando essa perspectiva, Neves-Silva, Prais e Silveira (2015) apontam que a efetiva consolidação de uma cultura inclusiva depende do alinhamento entre práticas cotidianas, diretrizes institucionais e princípios de justiça social, tornando o RH um elo essencial entre o discurso e a prática organizacional. Dessa forma, os autores convergem ao reafirmarem o RH como peça-chave para a

construção de ambientes de trabalho realmente inclusivos e equitativos, em que o compromisso com a diversidade é percebido não apenas como obrigação legal, mas como valor estruturante da gestão contemporânea.

A Lei nº 13.146/2015 consolidou avanços importantes, como a garantia da participação em igualdade de condições e a estipulação de diretrizes para a remoção de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e na informação (Brasil, 2015). O comprometimento legal, contudo, nem sempre se traduz em realização efetiva. Observa-se que inúmeras instituições, especialmente de grande porte, buscam viabilizar recursos de acessibilidade inicialmente, sobretudo para obter licenças de funcionamento ou evitar sanções legais. Entretanto, ao longo do tempo, constata-se a redução do zelo com a manutenção das estruturas de acessibilidade, ocasionando prejuízos concretos na vida de pessoas com deficiência. Tais situações podem ser verificadas em espaços públicos e privados, por exemplo, quando equipamentos como elevadores e rampas apresentam defeitos e não recebem a devida prioridade na manutenção.

A efetivação da acessibilidade transcende a simples conformidade legal. É imprescindível a adoção de políticas de manutenção contínua das estruturas físicas e assistivas, consolidando-se um ambiente sustentável para todos os usuários. Conforme destacam Souza-Silva *et al.* (2012), a inclusão das pessoas com deficiência no contexto organizacional ainda é permeada por desafios diversos, entre eles, a carência de conhecimento das lideranças quanto às potencialidades dessas pessoas e o preconceito manifestado, muitas vezes, pela desconfiança sobre sua capacidade produtiva. Essas barreiras são reconhecidas na literatura acadêmica, que aponta a

necessidade de qualificação específica das lideranças para fomentar ambientes realmente inclusivos.

A cultura institucional, em muitos casos, ainda associa a acessibilidade a uma obrigação de cunho exclusivamente legal, preocupando-se mais com o cumprimento formal das normas do que com a promoção de condições efetivas de inclusão. Nessa perspectiva, Carmo, Gilla e Quiterio (2020) ressaltam que os obstáculos à inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho permanecem significativos no Brasil, mesmo considerando os avanços legislativos. A abordagem da acessibilidade unicamente sob o prisma da obtenção de licenças ou da evitação de multas limita o potencial transformador desse direito fundamental.

Observa-se que ainda prevalece uma noção assistencialista, muitas vezes interpretando medidas de acessibilidade como manifestações de caridade, e não como o exercício de um direito legítimo e inalienável dos cidadãos. Tal perspectiva contribui para a manutenção de estigmas e para a invisibilização das necessidades específicas das pessoas com deficiência no cotidiano organizacional. Há evidências de que a sensibilização das lideranças e a promoção de campanhas educativas exercem papel relevante no combate a esse entendimento equivocado, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e à diversidade.

A psicologia organizacional tem desempenhado um papel importante na promoção da inclusão e da acessibilidade para pessoas com deficiência nas empresas. Esse campo atua prioritariamente no redesenho de processos seletivos, visando eliminar barreiras atitudinais e ampliar a sensibilidade dos colaboradores para as necessidades específicas dos colegas com deficiência. Adicionalmente, a psicologia do trabalho contribui para a formação de quadros

funcionais preparados para lidar com a diversidade, valorizando a potencialidade de cada indivíduo e promovendo um clima organizacional mais receptivo (Souza-Silva *et al.*, 2012).

Importante ressaltar que a promoção da acessibilidade requer atuação em múltiplas frentes, abrangendo desde a adequação de espaços físicos até a oferta de comunicação acessível em todos os níveis institucionais. A legislação brasileira determina que “as organizações providenciem os meios para que as pessoas, independentemente de suas características, possam acessar todos os setores das instituições sem qualquer tipo de restrição ou dependência de terceiros” (Brasil, 2015). Essa premissa visa garantir não apenas a mobilidade, mas também a autonomia e a independência das pessoas com deficiência.

Um dos maiores desafios é superar barreiras de comunicação, locomoção e promoção da independência, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e de ascensão profissional à pessoa com deficiência. Deve-se reconhecer que qualquer pessoa está sujeita, em algum momento da vida, a desenvolver uma deficiência, tornando premente a construção de ambientes acessíveis como forma de proteção de direitos presentes e futuros.

Por fim, embora o Brasil conte com um conjunto robusto de dispositivos legais e diretrizes para promover a acessibilidade, o efetivo cumprimento dessas normas carece de investimentos contínuos em infraestrutura, capacitação profissional e educação permanente. É imprescindível que o Estado, as organizações e a sociedade atuem em sinergia para garantir a sustentabilidade dos avanços já consolidados e responder adequadamente às necessidades da população com deficiência.

2. COMO PREPARAR MELHOR AS LIDERANÇAS NA PRÁTICA?

Preparar lideranças para lidar com a inclusão de profissionais com deficiências visíveis e invisíveis requer uma abordagem ampla que combine conhecimento técnico, sensibilidade e práticas consistentes. É fundamental investir em capacitação contínua, oferecendo treinamentos sobre diversidade, inclusão e acessibilidade, abordando tanto deficiências visíveis, como motoras, visuais e auditivas, quanto invisíveis, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, discalculia, condições crônicas e questões de saúde mental. Simulações e vivências podem ajudar a desenvolver empatia, permitindo que os líderes compreendam melhor as dificuldades enfrentadas pelos colaboradores.

A psicoeducação sobre deficiências invisíveis é essencial para desmistificar preconceitos, enfatizando que dificuldades em determinadas tarefas não refletem falta de esforço ou capacidade. Paralelamente, é importante treinar os gestores em comunicação inclusiva e não violenta, incentivando a escuta ativa, a validação de sentimentos e a entrega de *feedbacks* construtivos, respeitando sempre a individualidade de cada profissional.

Os processos internos também devem ser adaptados para garantir a inclusão efetiva, flexibilizando rotinas, utilizando ferramentas de apoio, revisando avaliações de desempenho e processos seletivos para que não sejam excludentes. Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) inclusivos são essenciais, valorizando talentos singulares, respeitando ritmos individuais e oferecendo mentorias que acompanhem o crescimento profissional.

Além disso, a promoção do bem-estar e da segurança psicológica no ambiente de trabalho é imprescindível, criando espaços de escuta,

incentivando pausas e práticas de autocuidado, e reforçando que pedir ajuda é um ato de coragem. A liderança deve servir como exemplo, modelando comportamentos inclusivos, reconhecendo publicamente competências e corrigindo situações de preconceito velado.

3. DISCUSSÃO DE CASO

Em 1991 foi promulgada a Lei nº 8.213/91, Lei de Cotas para pessoas com deficiência (PCD), que determina que empresas com 100 ou mais funcionários devem reservar um percentual de suas vagas para PCDs e beneficiários reabilitados do INSS, com a proporção variando entre 2% e 5%, dependendo do número total de colaboradores.

Essa lei entra em vigor e as organizações se veem com o desafio de contratar essas pessoas, para que não sofram as sanções estabelecidas. Com isso, muitas delas se preocupam em cumprir a cota, esquecendo-se que precisam, também, promover uma mudança em sua cultura organizacional, bem como preparar a empresa em seus aspectos físicos (de adaptação) como as pessoas que vão receber em suas equipes, os PCDs.

A falta desse preparo pode causar danos tanto para a empresa, quanto para os funcionários que se enquadram nas cotas, daí a importância de o RH estar preparado e atento a esse papel, que pode contribuir para a melhor adaptação ao trabalho e à organização.

Em 2010, uma empresa do ramo de comércio atacado de alimentos, com 8 unidades e mais de mil funcionários distribuídos entre as unidades, passa por dificuldades para preencher as vagas designadas às cotas estipuladas pela Lei nº 8.213/91.

Observa-se uma grande rotatividade desse público e aumento no índice de absenteísmo. Houve então uma mobilização do RH para compreender a causa desse fenômeno na organização.

Por meio das entrevistas de desligamento realizadas, foi possível perceber que a alta rotatividade e o absenteísmo ocorriam por falta de preparo das equipes para receber os PCDs. Muitos se sentiam subaproveitados, o que causava frustração e sentimento de menos valia.

Foi desenvolvido então um plano de ação, para solucionar o problema. Neste plano havia etapas de preparo para a liderança e para as equipes, e nesse sentido, o papel do líder foi fundamental para o engajamento da equipe.

Este plano de ação contemplava ações de conscientização, tais como:

1. **Sensibilização e mudança na cultura organizacional:** um dos primeiros passos é promover a sensibilização da equipe quanto à diversidade humana e à importância da inclusão. Atividades como palestras, rodas de conversa, campanhas internas e dinâmicas de empatia ajudam a desconstruir preconceitos e reduzir o capacitismo. Segundo Sassaki (2003), a inclusão se baseia na construção de uma sociedade para todos, em que barreiras atitudinais precisam ser superadas para que a diversidade seja de fato valorizada. Cox (1994) também ressalta que a diversidade cultural nas organizações é um recurso estratégico, capaz de fortalecer a inovação e o engajamento.
2. **Estimular a empatia por meio de vivências com as equipes;**
3. **Capacitação dos líderes:** treinar a liderança inclusiva e comunicação assertiva; ensinar sobre a legislação sobre os

direitos das PCDs (Lei Brasileira de inclusão n. 13.146/2015); orientar sobre adaptação de tarefas, gestão de desempenho e *feedback* inclusivo. O papel da liderança é central no processo de inclusão. Líderes precisam ser preparados para exercer uma gestão inclusiva, com práticas de comunicação clara, *feedback* respeitoso e adaptação de tarefas quando necessário. Também é essencial que conheçam a legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), que garante direitos às pessoas com deficiência e orienta sobre acessibilidade. Neme e Neme (2018) destacam que líderes inclusivos têm maior capacidade de engajar suas equipes e de transformar a diversidade em vantagem competitiva. Nesse sentido, a capacitação contínua deve ser entendida como investimento estratégico.

4. **Adequação do ambiente físico, tais como:** eliminar barreiras físicas, implementar tecnologias assistivas (softwares de leitores de tela, por exemplo), garantir a acessibilidade arquitetônica e digital. A acessibilidade vai além da infraestrutura física, envolve aspectos comunicacionais, tecnológicos e organizacionais. É necessário identificar e eliminar barreiras que dificultem o desempenho do colaborador com deficiência. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2020), por meio da NBR 9050, estabelece critérios de acessibilidade em edificações e mobiliários. Além disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) reforça que a inclusão depende do acesso a recursos como tecnologias assistivas, intérpretes de Libras e softwares adaptados.
5. **Desenvolver programas de mentoria e apoio interno:** criar redes de apoio e grupos de afinidade; atribuir mentores ou colegas de referência; estimular a troca de experiências entre PCDs e outros

colaboradores. A inserção de uma pessoa com deficiência pode ser facilitada quando existem programas de mentoria e redes de apoio dentro da organização. Um colega de referência (*buddy system*) ou a criação de grupos de afinidade favorecem a integração, a troca de experiências e a sensação de pertencimento. Shore et al. (2011) argumentam que equipes inclusivas promovem não apenas maior satisfação individual, mas também resultados coletivos mais expressivos. Iniciativas como essas contribuem para reduzir o isolamento e fortalecer a cultura de colaboração.

6. **Desenvolver políticas e práticas inclusivas de RH:** eliminar vieses no recrutamento e seleção, garantir plano de carreira acessível e igualdade de oportunidades; criar indicadores de acompanhamento de inclusão. É fundamental que a inclusão esteja refletida nas políticas de gestão de pessoas. Fleury (2000) demonstra que organizações que adotam práticas inclusivas obtêm maior comprometimento dos colaboradores e fortalecem sua reputação no mercado. Já a pesquisa da Deloitte (2017) aponta que empresas que investem em diversidade e inclusão tendem a ser mais inovadoras e competitivas.

A inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) no mercado de trabalho não depende apenas do cumprimento da legislação, mas de uma transformação cultural dentro das organizações. Esse processo exige a preparação tanto de líderes quanto de equipes, para que o ambiente seja acessível, acolhedor e produtivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo ressaltar a importância do preparo da equipe para receber as pessoas com deficiência nas organizações. Entende-se que este objetivo foi atingido, visto que, por meio de um caso real, foi possível perceber quão importante é esse preparo, tanto para o funcionário PCD, como para a organização, como um todo.

Este estudo traz a reflexão do papel do RH nessa tarefa de preparar a equipe. Profissionais de RH, das diversas áreas, além da psicologia, não devem deixar de lado o olhar para a cultura organizacional, para a sensibilização das pessoas e da orientação para uma ação não capacitistas das equipes e dos líderes.

Preparar líderes e equipes para receber colaboradores com deficiência é uma estratégia que transcende a obrigação legal. Trata-se de uma mudança cultural que amplia o potencial das organizações e contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 9050: *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ANDRADE, E. C. R., ANDRADE, J. L., FERREIRA, V. G., MARTINS, V. A., SCARPINELLI, M., URA, G., & TAMAIE, R. Y. (2008). O papel do líder na inclusão de pessoas com necessidades especiais na empresa. *Revista Científica Eletrônica de Administração*. Ano VIII–Número, 14.

Borges, J. A. S. (2014). *Sustentabilidade & Acessibilidade: Educação Ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência –práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas!* Brasília: OAB Editora.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília,

DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. 2015.

Carmo, M. M. I. B., Gilla, C. G., e Quiterio, P. L. (2020). Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. *Interação em Psicologia*, 24(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v24i1.59972>
» <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v24i1.59972>

COX, T. *Cultural diversity in organizations: Theory, research and practice*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

DELOITTE. *The diversity and inclusion revolution: Eight powerful truths*. Deloitte University Press, 2017.

FLEURY, M. T. L. Gestão da diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000.

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/47606/1/203746899.pdf>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. (2010). *Cartilha do censo 2010 - Pessoas com Deficiência*. <https://www.ibge.gov.br/>
» <https://www.ibge.gov.br/>

NEME, C. M. B.; NEME, C. *Gestão da diversidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2018.

NEVES-SILVA, P., PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. (2015). Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8), 2549-2558. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015208.01302014>

OLM, J. W.; LIZOTE, S. A. Práticas de Recursos Humanos e a Gestão da Diversidade: um Estudo sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*. 2022. Disponível

em: <https://congressousp.fipecafi.org/anais/22uspinternational/ArtigosDownload/3580.pdf>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. *World report on disability*. Geneva: World Health Organization, 2011.

PEREIRA, I. S. F. *O papel dos Recursos Humanos na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho Uma Meta-análise qualitativa*. Dissertação de Mestrado. 2024. Disponível em:

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SHORE, L. M. et al. Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, v. 37, n. 4, p. 1262–1289, 2011.

Acessibilidade como direito e justiça social: perspectivas interseccionais sobre a mulher com deficiência e desigualdade

Janaína Brito de Assis Freitas³⁵



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/4s2TZ6E7sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oXDk>

1. INTRODUÇÃO

Como as desigualdades estruturais afetam o direito à acessibilidade de mulheres com deficiência, especialmente quando analisadas sob as lentes interseccionais de gênero, raça e classe? Esta pergunta orienta a presente investigação, que parte do reconhecimento de que a acessibilidade, muitas vezes reduzida à adequação física de espaços, precisa ser compreendida em sua dimensão ampliada: como um direito humano e social que perpassa todas as esferas da vida, da comunicação e da participação política à espiritualidade e à vivência da fé.

A abordagem interseccional, conforme proposto por Crenshaw (2002), permite entender como diferentes marcadores sociais de opressão se entrelaçam, produzindo exclusões cumulativas e invisíveis.

³⁵Doutoranda em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com bolsa CAPES.

Quando deficiência, gênero, raça e classe se cruzam, evidenciam-se formas agravadas de vulnerabilidade que não são contempladas por políticas públicas generalistas. Nesse cenário, as mulheres com deficiência enfrentam múltiplos obstáculos: violência de gênero, exclusão escolar, dependência econômica, infantilização social e silenciamento político – elementos que, somados ao capacitismo estrutural, intensificam seu afastamento dos espaços de decisão, fé e cidadania.

Diante das metas 5.2 e 10.3 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que tratam, respectivamente, da eliminação da violência contra mulheres e meninas e da redução das desigualdades, este artigo propõe refletir sobre como práticas inclusivas e acessíveis podem contribuir para o cumprimento desses compromissos e para a efetivação da justiça social. A pesquisa visa, portanto, analisar como as barreiras simbólicas, comunicacionais, institucionais e religiosas – manifestadas, por exemplo, em discursos que historicamente associam a deficiência à punição divina, à caridade que segrega ou a uma visão que impede a vivência plena da fé – afetam a vida de mulheres com deficiência, e como alternativas decoloniais e feministas podem reconfigurar esse cenário

Nesse sentido, a deficiência será aqui compreendida de forma ampliada, conforme o entendimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), abrangendo deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, psicossociais e o autismo. Tal concepção desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais, culturais e estruturais impostas por uma sociedade capacitista.

O escopo metodológico adotado é qualitativo, com base em revisão bibliográfica interdisciplinar, ancorada nos campos dos direitos

humanos, dos estudos feministas da deficiência, da teologia crítica e das ciências da religião. A proposta é articular essas áreas a fim de compreender como os discursos religiosos e as práticas institucionais ainda reforçam desigualdades, e como experiências transformadoras vêm sendo articuladas a partir das margens.

Ao longo do texto, serão abordadas: (1) as transformações do conceito de acessibilidade como direito e justiça social; (2) as implicações da ODS 5.2 na proteção de mulheres com deficiência diante da violência estrutural e simbólica; (3) os desafios da ODS 10.3 frente às práticas discriminatórias interseccionais; e (4) o mapeamento de experiências e práticas insurgentes que apontam para caminhos éticos e políticos de reconstrução inclusiva.

2. ACESSIBILIDADE E DIREITOS HUMANOS: DA BARREIRA ARQUITETÔNICA AO CAPACITISMO ESTRUTURAL

A acessibilidade, tradicionalmente entendida como adequação de espaços físicos, precisa ser reconceituada sob uma perspectiva crítica e ampliada. Mais do que adaptação arquitetônica, trata-se de prática de justiça social. Acessar não se restringe à locomoção: envolve também comunicação, informação, participação plena e visibilidade digna. Esse deslocamento conceitual dialoga com Walsh (2012), ao falar de “práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver” – experiências de enfrentamento às estruturas coloniais e modernas de exclusão, ainda presentes nas relações sociais e institucionais.

No campo dos Direitos Humanos, esse debate exige enfrentar o modelo médico da deficiência, hegemônico durante séculos. Esse paradigma reduziu corpos com deficiência à lógica da correção, da cura e da anormalidade. Para Diniz (2007), a deficiência deve ser

compreendida como construção social e política, marcada por relações de poder, e não como condição médica desviante.

Em contraposição, o modelo social e o modelo interseccional analisam as estruturas que produzem a exclusão: barreiras atitudinais, comunicacionais, institucionais e simbólicas. Essa mudança teórico-epistemológica encontra respaldo em Usarski (2006) e Camurça (2008), que destacam o papel das ciências da religião na reflexão crítica sobre instituições religiosas e seus mecanismos de exclusão simbólica.

Rezende e Ferraz (2025), bem como Soares e Araújo (2021), identificam o capacitismo religioso como fenômeno estrutural na tradição cristã. Leituras históricas associaram a deficiência à punição, ao pecado ou à caridade, reforçando exclusões e infantilizações. Essas narrativas, ao se manifestarem em liturgias e discursos teológicos, transformaram diferenças em desvios (Eliade, 1999).

Nessa perspectiva, o capacitismo estrutural é uma forma de opressão sistemática. Ele se expressa na cultura, na linguagem, nas políticas públicas e nas instituições religiosas, jurídicas e educacionais. Para Bourdieu (2009), trata-se de violência simbólica: desigualdades naturalizadas, apresentadas como legítimas e “normais”. O capacitismo, assim, opera como um habitus social que normatiza corpos, silencia subjetividades e sustenta a ideia de uma forma “ideal” de existir.

Essa crítica ecoa na teologia ecofeminista de Gebara (1997), que denuncia os dualismos da teologia tradicional — corpo/alma, normal/anormal, razão/emoção — como fundamentos simbólicos da exclusão. Para a autora, pensar justiça implica reconstruir uma espiritualidade que reconheça a dignidade de todos os corpos, sobretudo os historicamente rejeitados como “imperfeitos”.

No Brasil, avanços legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e tratados internacionais

incorporados à Constituição representam conquistas significativas. No entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta resistências culturais e políticas. Isso revela o enraizamento profundo do capacitismo como estrutura social. O enfrentamento a essa lógica não pode ser apenas técnico ou jurídico. Requer transformações estruturais e epistemológicas – inclusive no campo religioso, como apontam os estudos críticos das ciências da religião.

3. ODS 5.2 – VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES COM DEFICIÊNCIA: INVISIBILIDADES E VULNERABILIDADES MÚLTIPLAS

Ao tratar a acessibilidade como justiça social, é imprescindível analisar a violência de gênero – especialmente contra mulheres e meninas com deficiência. Esse grupo permanece invisível em estatísticas, políticas públicas e movimentos sociais e religiosos. A intersecção entre gênero e deficiência revela opressões sobrepostas, atravessadas por capacitismo, patriarcado, racismo estrutural e pobreza. Lugones (2010), ao discutir a colonialidade do gênero, mostra como hierarquias coloniais produzem corpos considerados inferiores, sobretudo os racializados, feminizados e deficientizados.

Essas mulheres estão mais expostas a violências domésticas, institucionais, sexuais e simbólicas, frequentemente praticadas por pessoas de confiança – cuidadores, familiares e até líderes religiosos. Além disso, enfrentam barreiras para acessar mecanismos de denúncia, justiça, proteção social e atendimento especializado. A exploração sexual e o abuso são silenciados tanto pela desconfiança nos relatos quanto pela infantilização desses corpos e pela ausência de dados desagregados por gênero e deficiência.

Rezende e Ferraz (2025) demonstram que a teologia do domínio³⁶, e certas interpretações religiosas associam a deficiência à impureza, ao pecado ou à necessidade de milagre, legitimam abusos. Isso agrava a vulnerabilidade das mulheres com deficiência, ao naturalizar exclusões e reforçar desumanizações dentro dos próprios espaços religiosos. Freitas (2025) complementa essa análise ao evidenciar os discursos pastorais que legitimam o abuso sexual contra mulheres evangélicas. Essas autoras defendem que enfrentar o capacitismo religioso exige denunciar tais construções históricas e propor uma ética do cuidado, centrada na dignidade e na justiça social.

Como analisa Segato (2012), às violências de gênero não são apenas interpessoais, mas estruturais: operam como formas de controle sobre os corpos femininos e suas subjetividades, sendo ainda mais cruéis quando recaem sobre corpos já marcados por outras interdições sociais, como a deficiência.

A teologia crítica feminista, junto às ciências da religião, denuncia teologias punitivistas que sustentam exclusões e propõe uma espiritualidade libertadora. Para Cunha (2018), pensar uma teologia decolonial implica romper com o pensamento hegemônico que associa o corpo à condenação ou à pureza, reconhecendo o sagrado como espaço de vida, resistência e dignidade, especialmente nos corpos historicamente excluídos e desautorizados. Elisabeth Schüssler

³⁶ A teologia do domínio, também chamada de “teologia dos sete montes”, tem como uma de suas principais expressões o pensamento de C. Peter Wagner (Dominion! How Kingdom Action Can Change the World, 2008). Essa corrente defende que cristãos devem ocupar as principais esferas da sociedade (governo, mídia, educação, economia, família, religião e artes) para “restaurar” uma ordem considerada divina. Rita Laura Segato (2014), ao discutir o poder como dispositivo de dominação e a religiosidade como um vetor de controle simbólico, ajuda a compreender como esse tipo de discurso pode operar como ferramenta de manutenção da desigualdade e da violência contra as mulheres.

Fiorenza (1992) reforça essa perspectiva ao propor uma hermenêutica crítica e feminista das escrituras e tradições religiosas, historicamente usadas para marginalizar corpos femininos e desviantes. Para a autora, a memória das mulheres e a comunidade de iguais são elementos centrais de uma teologia libertadora – que confronta diretamente o patriarcado e suas formas de exclusão.

Nessa linha, relatos bíblicos como o da mulher com fluxo de sangue (Mc 5.25-34)³⁷, inspiram hermenêuticas que reconhecem nos corpos excluídos a ação profética de resistir e romper silenciamentos históricos. Como destaca Walsh (2006b), esses corpos são “territórios de luta e insurgência”. Superar as violências, portanto, exige escuta, reconhecimento epistêmico e reconstrução dos sentidos de humanidade.

4. ODS 10.3 – IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E ELIMINAÇÃO DE PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS

A meta 10.3 propõe a redução das desigualdades de resultados por meio da eliminação de políticas e práticas discriminatórias. O capacitismo, nesse cenário, não é uma exceção, mas um elemento estruturante da desigualdade social. A deficiência, quando atravessada por gênero, raça e classe, revela que o acesso à educação, saúde, moradia, renda, cultura e participação política não é apenas desigual, é sistematicamente negado.

Para Chapman (2023), o capacitismo está profundamente enraizado no capitalismo, que organiza os corpos e as mentes a partir de sua “normalidade” produtiva, produzindo exclusão sistêmica e

³⁷ Cf. Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2008.

naturalizando a marginalização das pessoas que fogem desse padrão. Essa lógica econômica e cultural reforça a negação sistemática dos direitos e oportunidades para pessoas com deficiência, em especial para as mulheres que enfrentam múltiplas interseccionalidades.

Nessa mesma direção, Mignolo (2017) observa que as formas de exclusão contemporâneas são resultado de um projeto de modernidade colonial, que estrutura o mundo com base em hierarquias de saber, poder e ser. Dentro desse sistema, apenas certos corpos e experiências são autorizados à cidadania plena, enquanto outros são continuamente desumanizados ou relegados à margem.

As políticas públicas e leis muitas vezes ignoram a especificidade das pessoas com deficiência, tratando-as de forma homogênea ou sob uma ótica assistencialista. Isso reforça a lógica da carência e não da cidadania. Oliveira e Candau (2010), ao refletirem sobre a pedagogia decolonial e a educação antirracista e intercultural no Brasil, evidenciam como a produção das desigualdades se articula com o apagamento das vozes dos sujeitos historicamente subalternizados, entre eles as pessoas com deficiência, especialmente as mulheres negras, periféricas e com múltiplas interseccionalidades.

Como analisa Crenshaw (1989), os mecanismos de exclusão operam de forma interseccional, produzindo zonas de invisibilidade para sujeitos que não se encaixam nas categorias únicas de gênero, raça ou deficiência. No caso das mulheres com deficiência, a interseccionalidade revela como as estruturas jurídicas, políticas e religiosas falham em reconhecer suas existências como legítimas, o que dificulta a produção de políticas efetivas de inclusão.

Para superar essas desigualdades, é necessário adotar uma perspectiva interseccional, que reconheça a pluralidade das experiências das mulheres com deficiência e promova igualdade de

resultados, e não apenas de oportunidades formais. Como destaca Pieper (2019), a religião também é um campo onde operam limites e disputas de sentidos, inclusive sobre quem é considerado sujeito espiritual legítimo. Isso aponta para a urgência de se repensar criticamente o papel das instituições religiosas na manutenção de estruturas discriminatórias.

Na perspectiva das ciências da religião, tal desigualdade também se manifesta nas igrejas e espaços de fé, onde muitas vezes as mulheres com deficiência são invisibilizadas, infantilizadas ou excluídas de papéis de liderança. Camurça (2008) ressalta que as instituições religiosas, longe de serem neutras, participam ativamente da reprodução ou da transformação das ordens simbólicas que definem quem pertence, quem fala e quem pode ser ouvido. O enfrentamento ao capacitismo precisa alcançar os púlpitos, os ministérios e a linguagem teológica. A justiça de Deus, como expressa nas escrituras, é inclusiva, restauradora e comprometida com a vida plena, “para que todos tenham vida, e a tenham em abundância”³⁸.

5. BOAS PRÁTICAS E INICIATIVAS TRANSFORMADORAS

Apesar das barreiras estruturais, há experiências concretas que apontam caminhos possíveis de transformação. Dados do “Atlas da Violência contra Pessoas com Deficiência” revelam que, em 2019, mais de 7.600 casos de violência contra pessoas com deficiência foram registrados no Brasil, sendo que a maioria das vítimas eram mulheres, e 58,5% das ocorrências aconteceram dentro de casa (G1, 2021). Esses números alarmantes tornam evidente a urgência de estratégias de

³⁸ João 10.10. Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2008.

enfrentamento que vão além da denúncia, e que promovam ambientes acessíveis, inclusivos e comprometidos com a justiça.

Projetos comunitários, redes de apoio, coletivos feministas com foco em mulheres com deficiência e políticas públicas locais têm se constituído como espaços de escuta, cuidado e protagonismo. Essas iniciativas reconhecem que a escuta ativa e a presença das mulheres com deficiência na formulação de políticas públicas não são favor, é justiça. Como aponta Walsh (2012), práticas insurgentes emergem dos próprios sujeitos historicamente excluídos, que resistem e (re)existem a partir de seus territórios corporais, políticos e epistêmicos. São experiências que revelam outras formas de conhecimento, cuidado e organização social, fundadas em princípios de equidade, escuta radical e justiça social.

Entre essas práticas insurgentes, os relatos de mulheres que encontraram nos estudos feministas da deficiência um caminho para a afirmação política de seus corpos são fundamentais para reconfigurar discursos e práticas capacitistas. Um exemplo emblemático é o de Laureane Marília de Lima Costa, cuja trajetória, registrada por Gesser, Costa e Luiz (2022), expressa com força a potência transformadora do modelo social da deficiência:

Foi no penúltimo ano da graduação que conheci o modelo social da deficiência. Naquela época, uma busca no Google com as palavras feminismo e deficiência me levou ao texto 'Modelo social da deficiência: a crítica feminista', de Debora Diniz (2003) e, a partir de então, passei a me sentir menos inadequada enquanto pessoa, buscava mais textos para ler e adicionava pessoas com deficiência no Facebook, principalmente, pessoas que reconhecia compreenderem a deficiência pela perspectiva do modelo social. Porque precisava me fortalecer no aspecto pessoal, mas resistia em assumir a

deficiência como objeto de pesquisa e atuação profissional. Ao constatar que o modelo social não foi transformador apenas para mim, mas para alguns estudantes sem deficiência também, eu decidi que assumiria a deficiência para além do aspecto pessoal e, então, tomei os estudos feministas da deficiência como referencial teórico para o projeto de seleção do mestrado [...] sustentei o debate sem me sentir inadequada, pois o modelo social me ensinou que inadequados são os contextos, não os corpos. No primeiro ano do mestrado, entendendo a conexão entre pesquisa e militância (Costa, 2021), bem como sentindo que precisava me fortalecer enquanto sujeito político, entrei no Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência [...] tendo, pela primeira vez, o desejo de atuar politicamente com deficiência. (Costa *apud* Gesser; Costa; Luiz, 2022).

Esse testemunho encarna aquilo que a teologia decolonial propõe: romper com categorias opressoras que deslegitimam corpos não normativos, e, ao invés disso, produzir narrativas que devolvam agência, dignidade e espiritualidade a quem historicamente foi silenciado.

A comunicação acessível, seja em Libras, por meio de audiodescrição, linguagem objetiva ou recursos tecnológicos, não é uma opção, mas uma ferramenta essencial de justiça. Ela possibilita que essas mulheres acessem informação, denunciem abusos e participem ativamente das decisões que impactam suas vidas, inclusive no espaço religioso, onde liturgias, linguagens e práticas pastorais precisam ser revistas à luz da inclusão.

Essas experiências de resistência teológica, inclusive no campo espiritual, podem ser compreendidas à luz do que se propõe como

Teologia Feminista da Recusa ³⁹— uma perspectiva que emerge das vivências de mulheres que rejeitam leituras tidas como sagradas usadas para justificar sua opressão. Em contraposição ao Teologismo Patriarcal⁴⁰, que naturaliza desigualdades por meio de discursos e estruturas religiosas, essa teologia afirma a dignidade e a fé encarnada das mulheres como lugar legítimo de produção teológica. Assim, ela não apenas denuncia as violências estruturais e simbólicas legitimadas pelo sagrado, mas propõe uma espiritualidade crítica, libertadora e profundamente enraizada nos testemunhos corporificados de dor e esperança.

Na teologia, essas iniciativas convidam à construção de uma hermenêutica do cuidado e da dignidade, vendo as mulheres com deficiência como sujeitas de fé, resistência e transformação, não meros objetos de caridade ou milagre. Conforme Cunha (2018), a teologia decolonial rompe com categorias opressivas que naturalizam a exclusão, propondo um reencontro com o sagrado a partir das experiências concretas das/dos marginalizadas/os. Assim, a espiritualidade é vivência encarnada de justiça, reconstrução e esperança que nasce "de baixo". Lemos (2019) aponta essa perspectiva, como dimensão intrínseca à experiência humana e potencial de cura e

³⁹O termo "Teologia Feminista da Recusa" foi cunhado pela autora, Janaina Brito de Assis Freitas, no contexto de sua pesquisa de mestrado em Ciências da Religião na Universidade Metodista de São Paulo (2025). Este conceito teológico e epistemológico emerge das experiências de dor e resistência das mulheres em contextos religiosos, recusando a sacralização da opressão e afirmando sua fé encarnada como *locus* legítimo de produção teológica e um projeto ético-político de libertação.

⁴⁰O conceito de "teologismo patriarcal" foi desenvolvido pela autora, Janaina Brito de Assis Freitas, em sua pesquisa de mestrado (2025). Ele designa o sistema de pensamento teológico que instrumentaliza doutrinas, discursos e práticas religiosas para legitimar a dominação masculina e a subordinação feminina, perpetuando hierarquias de gênero e violências simbólicas.

ressignificação, é essencial para que a fé promova bem-estar e dignidade, rompendo com concepções assistencialistas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo evidencia que a acessibilidade, quando analisada a partir de uma perspectiva interseccional e decolonial, vai muito além da eliminação de barreiras físicas. Trata-se de um direito humano que exige atenção às dimensões culturais, políticas, espirituais e epistemológicas que estruturam a vida em sociedade. As mulheres com deficiência enfrentam múltiplas camadas de exclusão, e reconhecê-las como sujeitas plenas de direitos é passo essencial para desconstruir violências simbólicas e estruturais.

Em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5.2 e 10.3, este artigo contribui para repensar as práticas sociais, religiosas e políticas, propondo alternativas que favoreçam a equidade e a inclusão. As boas práticas identificadas — projetos comunitários, coletivos feministas e ações insurgentes — mostram que a participação ativa das mulheres com deficiência não é mera questão de acessibilidade, mas demanda a reconfiguração das relações sociais e epistemológicas.

Todavia, mais do que políticas públicas ou reformas institucionais, a superação das desigualdades requer uma transformação cultural, ética e espiritual. Isso inclui uma revisão crítica dos discursos religiosos que, muitas vezes, perpetuam a exclusão por meio de leituras normativas dos corpos. Nesse sentido, a espiritualidade se apresenta como horizonte de esperança: não uma espiritualidade abstrata, mas encarnada no cotidiano, comprometida com a justiça, o cuidado e a dignidade.

À luz da fé cristã, negar acessibilidade e inclusão é negar a própria imagem de Deus presente em cada pessoa (Gn 1.27). O chamado do Evangelho é claro: amar uns aos outros (Jo 13.34) e promover vida em abundância (Jo 10.10). Assim, esta pesquisa não encerra apenas uma análise, mas se coloca como convite profético para que Igreja, sociedade e academia se tornem sinais vivos do Reino de Deus – um Reino onde todas as vozes, corpos e experiências encontram espaço à mesa, na partilha e na dignidade.

REFERÊNCIAS

ACAYABA, Cíntia; ARCOVERDE, Léo. 7,6 mil casos de violência contra pessoas com deficiência foram notificados em 2019, diz Atlas; maioria ocorre em casa e com mulheres. *G1*, São Paulo, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/76-mil-casos-de-violencia-contrapessoas-com-deficiencia-foram-notificados-em-2019-diz-atlas-maioria-ocorre-em-casa-e-com-mulheres.ghtml>. Acesso em: 16 de julho de 2025.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 de julho de 2025.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência contra Pessoas com Deficiência*. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/atlas-da-violencia-contrapessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul.

2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 de julho de 2025.

CAMURÇA, Marcelo. *Ciências sociais e ciências da religião*. São Paulo: Paulinas, 2008.

CHAPMAN, Robert. *Empire of normality: neurodiversity and capitalism*. London: Pluto Press, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero*. Brasília, DF: Unifem, 2002.

CUNHA, Carlos Alberto Motta. *Teologia decolonial e epistemologias do Sul*. *Interações*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 306-333, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/interacoes/article/view/18518/14230>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324).

ELIADE, M. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FIORENZA, Elisabeth Schüssler. *As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. São Paulo: Paulinas, 1992.

FREITAS, Janaína Brito de Assis. *Trajetórias e memórias de mulheres evangélicas: a legitimação religiosa do abuso sexual em discursos pastorais*. 2025. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2025. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/handle/123456789/588>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GEBARA, Ivone. *Teologia ecofeminista. Ensaio para repensar o conhecimento e a religião*. Olho d'água, 1997.

GESSER, Marivete; COSTA, Laureane Marília de Lima; LUIZ, Karla Garcia. Encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. *Psicologia & Sociedade*, v. 34, e022014, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v3422>. Acesso em: 14 de julho de 2025.

LEMOS, C. T. Espiritualidade, Religiosidade E Saúde: Uma Análise Literária. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, Brasil, v. 17, n. 2, p. 688-708, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/6939>. Acesso em: 16 julho. 2024.

LUGONES, María. *Coloniality of Gender*. In: MIGNOLO, Walter; ESCOBAR, Arturo (ed.). *Globalization and the Decolonial Option*. New York: Routledge, 2010. p. 380-400.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

PIEPER, Frederico. *Religião, limites e horizontes de um conceito*. *Estudos de Religião*, v. 33, n. 1, p. 5-35, jan.-abr. 2019.

REZENDE, I. B.; FERRAZ, D. P. de A.. Capacitismo Religioso: aspectos históricos, relações cristãs e possíveis enfrentamentos. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 32, p. e16441, 2025. DOI: 10.5335/rep. v32.16441. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/16441>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SEGATO, Rita Laura. Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. In: QUIJANO, Aníbal (org.). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina*. Lima: Editorial Universitaria, 2014, p. 35-71.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-Cadernos CES [online]*, n. 18, 2012. Disponível em:

<http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 28 jun. 2024.
DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>.

SOARES, M. T. N., & ARAÚJO, J. R. de. (2021). *Demonização e sobrenaturalidade: influências religiosas na/para concepção de deficiência*. Caminhos, 19(3), 617–634. DOI: 10.18224/cam.v19j3.9067.

USARSKI, Frank. *Constituintes da ciência da religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma*. São Paulo: Paulinas, 2006.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial, 2012.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; GARCÍA LINERA, Álvaro. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006b, p. 21-70.

A necessidade de acessibilidade nas igrejas: novo olhar sobre inclusão pastoral e social

Gabriel Campos Muniz⁴¹



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/VB5HceZ8sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiMp>

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as pessoas com deficiências foram vítimas de diversas atrocidades por conta da sua condição, parte das justificativas dos agressores e propagadores da violência tinha a ver com sua visão teológica e religiosa do assunto. Como veremos a seguir, crianças que nasciam com deficiências eram vítimas de infanticídio, abandono ou até mesmo entendidas como prenúncio de tragédia enviada pelos deuses. O Cristianismo foi fundamental para a reversão de tais posicionamentos, pois ao considerar que todos eram filhos de Deus, precisavam ter seu direito à vida respeitado (Souza; August, 2019).

Ainda assim, ao longo da história foi possível ver diversas ações de exclusões e barreiras, em parte praticadas por pessoas fiéis à Igreja. Justamente neste ponto está uma grande controvérsia para aqueles que assim se comportam, pois viram, entre os anos de 2022 e 2025, o Papa Francisco presidir a Igreja em uma cadeira de rodas. Isso muda toda conjuntura, pois, se o papa é o líder de todos os católicos, logo é correto

⁴¹ Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

dizer que o líder de 1,3 bilhões de pessoas, (Tuvuca, 2025) era uma pessoa com deficiência, que necessitava de inclusão e acessibilidade.

Mas é importante destacar que a influência do papa não está restrita a Igreja Católica, mas sim a toda cristandade. Isso inclui protestantes, evangélicos pentecostais, neopentecostais, anglicanos, ortodoxos, entre diversas outras comunidades. Pode-se ir além e considerar que o maior líder religioso do mundo (dada a quantidade de fiéis pelo mundo) (Vatican News, 2024a) também influencia outras religiões e o cenário político internacional. Justamente por isso, a Teologia Pública é um convite a toda cristandade a se manifestar publicamente e trazer orientação à luz de uma ética cristã.

A teologia pode ser uma agente contribuidora para temas sensíveis como o da deficiência, inclusão e acessibilidade. Na sua dimensão pastoral, deve cuidar dos excluídos e na sua dimensão profética, denunciar a exclusão. Assim sendo, é importante repensar o papel da Igreja e suas ações em relação à participação ativa das pessoas com deficiência.

O atual trabalho se propõe a refletir sobre a necessidade de acessibilidade nas igrejas. Para isso, inicialmente será feito um breve panorama histórico da influência da Igreja e do Papa Francisco. Em seguida, se trará uma compreensão do que é uma teologia pública e como ela atua na sociedade. Num terceiro momento, como a teologia pode pensar assuntos como acessibilidade e inclusão e como se portar frente a isso. Na sequência, há um convite para ação.

2. A INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA E O PAPA, QUE UTILIZOU CADEIRA DE RODAS

O penúltimo papa da Igreja Católica, cujo nome de batismo era Mário Jorge Bergoglio, foi eleito no conclave do dia 13 de março de 2013. Milhares de pessoas presencialmente na praça de São Pedro acompanhavam a fumaça branca subir pela chaminé da capela sistina, além daqueles que acompanhavam pelas televisões, rádios e internet ao redor do mundo. Aquele conclave era emblemático, pois depois de quase 600 anos, o papa que estava sendo escolhido não era em substituição ao anterior que morria, mas, era a um que havia renunciado (Vatican News, 2013).

A renúncia do papa intelectual, Bento XVI, cujo nome de batismo era Joseph Ratzinger, foi anunciada no dia 11 de fevereiro de 2013 e seu último dia no pontificado foi em 28 de fevereiro de 2013. Anos mais tarde, por meio de seu diário, descobriu-se que Bento relatava sofrer de insônia desde 2005, ano em que assumiu a frente da Igreja, e isso teria contribuído para sua decisão de deixar o cargo mais alto da Igreja (Instituto Humanitas Unisinos, 2023). Já no discurso de renúncia, sua fala foi sobre não ter mais forças, devido a sua idade avançada, para continuar à frente da Igreja de forma idônea (Papa Bento XVI, 2013).

Esse “não ter mais forças” pode ser compreendido por alguns como a incapacidade de enfrentar alguns temas da modernidade, ou até mesmo alguns escândalos. O papa intelectual, ortodoxo e conservador, logo no início de seu pontificado, considerou o relativismo como o inimigo a ser combatido. Enquanto travava guerras intelectuais, outras batalhas se apresentaram a ele, como o escândalo das Vatileaks relacionado ao Banco do Vaticano, casos de pedofilia, um clero com tendências mais progressistas, e um mundo moderno que caminhava cada vez mais para a idolatria do consumo, sem se atentar ou se limitar a concepções filosóficas (Nicolini, 2013).

Com a vacância do trono petrino, os cardeais se reuniram e elegeram justamente aquele que havia ficado em segundo lugar na eleição de 2005: o argentino Bergoglio. Algumas mudanças já foram vistas no momento que ele apareceu pela primeira vez de branco para a multidão: roupa branca sem estola, cruz de madeira no lugar da cruz de ouro, sapatos pretos ao invés do vermelho e simplicidade na fala e no discurso. O início modesto e casual mostrava que as pautas do novo papa fugiriam do tradicional e traria para o centro da Igreja questões que até então não eram tão percebidas.

Nos primeiros documentos do seu pontificado, o papa abordou questões como ecoteologia, justiça social e pobreza. Adepto a teologia latino-americana, trouxe para o centro do debate as minorias, e especialmente os pobres, e, enquanto fazia tal movimento, desafiou alguns ritos e gestos já consolidados na tradição da Igreja. Um exemplo foi o fato de não permitir que os fiéis beijassem o anel do Pescador em uma visita à Europa. Embora as aparições papais quebrassem protocolos e causassem estranhamento dentro de uma tradição comportamental, em sua maioria, eram carismáticas e descontraídas. Nicolini (2013, p. 240) chamou tais gestos de “evangelização pela via carismática da simpatia”.

A força e energia do Papa Francisco contrastavam com os seus antecessores. João Paulo I, por exemplo, morreu repentinamente por uma possível parada cardíaca e seu pontificado durou apenas 33 dias (Elverdin, 2021). João Paulo II, o palpa mais carismático e influente dos tempos modernos, começou com energia e vitalidade, até porque era novo (58 anos de idade) e esportista, mas após um atentado em 1981, sua saúde foi declinando e seu prontuário médico se estendendo. Aquele que foi o terceiro maior papado da história da Igreja, com 26 anos e meio, de outubro de 1978 a abril de 2005, foi marcado pela maior parte de seus

dias com um papa enfermo que lutava contra seu próprio corpo para continuar sua missão (Bernardes e Silva, 2008). Importante ressaltar que é ele o desenvolvedor da Teologia do Corpo (Jason, 2019), que até hoje contribui para catequeses na igreja.

Já Bento XVI assumiu contrastando com o modo que inicialmente o seu amigo antecessor havia assumido, pois o polonês (João Paulo II) era atleta, e o alemão (Bento) era da biblioteca, do intelecto, dos livros e do piano. Enquanto seu antecessor era marcado por seu carisma e energia, Bento era marcado pela profundidade de suas homilias. Já o argentino, Papa Francisco, ao assumir, foi um papa ativo e rápido no andar, o que há um bom tempo já não se via.

Mas com o passar de seu pontificado, como é comum, conforme o envelhecimento, o papa se desgastou e no ano de 2022, pela primeira vez, Francisco aparece em uma cadeira de rodas. O motivo foi o joelho que já não conseguia mais sustentar o pontífice em pé (Vatican News, 2022). A cena foi se tornando cada vez mais recorrente e na imprensa começou a circular rumores sobre uma possível renúncia dada a fragilidade da sua saúde. Porém, o papa continuou seu pastoreio, não escondendo sua vulnerabilidade, usando a cadeira de rodas com naturalidade em várias situações, como missas, viagens e bênçãos públicas. Essa atitude foi vista pela comunidade de pessoas com deficiência, pertencentes à Igreja, como algo positivo e importante, pois se sentiram representadas e fortalecidas pela sua mensagem de que a pessoa com deficiência tem lugar ativo na Igreja,

Católicos com deficiência notaram o compromisso de Francisco com a inclusão da deficiência em suas interações com pessoas com deficiência, especialmente crianças. Em várias ocasiões, disse Smith, ela observou Francisco permitindo que crianças autistas corressem ao redor dele e de outras autoridades enquanto ele falava, por exemplo,

durante suas audiências gerais de quarta-feira (Instituto Humanitas Unisinos, 2022).

A Igreja Católica é a mais velha e a maior instituição do mundo. Está presente em todos os continentes e conta com uma média de 1,3 bilhões de fiéis ao redor do mundo (Tucuva, 2025). Segundo Silva (2009), sua influência se evidenciou durante a Idade Média (período compreendido entre o século IV ao século XV), quando a Igreja se tornou sucessora do poderio e domínio do império romano e se impôs nos âmbitos ideológicos, econômicos e culturais. A Igreja era uma religião proibida e perseguida dentro do Império Romano, porém, com o Édito de Tolerância de Milão em 313 d.C., e mais tarde como religião oficial de todo império pelo imperador Teodosio I em 391 d.C., a Igreja, que antes era estropiada, passou a ser prestigiada. De simples camponeses e pobres para doutores e intelectuais. De reuniões clandestinas de catacumbas, para grandes templos.

Durante a alta Idade Média (período compreendido entre século VIII à X), a Igreja detinha um terço das terras cultiváveis de todo o Ocidente Cristão. Seu poder religioso se fundiu ao seu poder político. No campo da intelectualidade, dois nomes se destacaram na construção do saber medieval e até hoje são de grandes influências para a teologia e filosofia. Agostinho de Hipona, que discutiu sobre o sentido de existência e a finalidade da vida e Tomás de Aquino, que reorientou os conceitos aristotélicos para uma visão cristã (Silva, 2009). Segundo Gonzales (1993), foi o período em que a Igreja se apropriou do poder temporal e atemporal. Era o luzeiro maior diante dos menores (impérios e reinos) e abençoaram ou não a posse de imperadores e monarcas em seus respectivos domínios.

O monasticismo foi outra característica marcante da Igreja. Surgiram antes do período medieval quando homens na tentativa de

viverem uma vida santa a todo custo, se isolavam dos centros urbanos e procuravam no isolamento em grupo (cenobitas) ou individual (anacoretas) o estudo, a contemplação e a devoção total (Gonzales, 1991).

A influência da Igreja se estendeu nas formações de leis, códigos e constituições. Um fator interessante mencionado por Sung (2006) é a localização das igrejas nas cidades. Na Idade Média, o templo ocupava um lugar central, geograficamente falando, que funcionava como um meio de referência para organização da comunidade. Quanto mais forte era a cidade, em seus sentidos políticos ou econômicos, mais emblemático e imponente era seu templo, para mostrar tanto a glória de Deus como a glória da própria cidade. As igrejas, propositadamente, eram construídas de forma imponente e suas frentes eram praças, para que no templo se reunissem com Deus (noção eterna) e na praça com a comunidade (noção pública).

Entretanto, ainda segundo Sung (2006), com a transição da sociedade pré-moderna para moderna, o centro religioso (com uma grande catedral e basílica) passou a ser identificado como centro velho, enquanto o poder econômico (com grandes empresas e sedes do poder político) se tornou o novo centro de autoridade e influência na organização social. Em diversos tempos, as civilizações, ao dominar um novo território, na tentativa de substituir símbolos que eram a identidade do local, destruíam e construíam outros no lugar. Todavia, o mesmo não aconteceu com as igrejas, pois houve apenas um realocamento do centro, do ponto principal da cidade. Moradores da cidade de São Paulo, por exemplo, se familiarizaram com a ideia de que o entorno da Catedral da Sé é o centro velho. Isso evidencia que por mais que a religião e a Igreja em si não sejam mais tão influentes como foram um dia, ainda têm seu lugar na sociedade.

De fato, houve um período em que a Igreja ocupou o centro da sociedade. Países de tradição católica elaboraram leis fundamentadas nos princípios da Igreja. No Brasil, isso também ocorreu: a família imperial, de origem portuguesa, um país de identidade católica, diante do confronto com Napoleão Bonaparte, refugiou-se em sua colônia brasileira. Logo, o período imperial de estruturação de leis e desenvolvimento social, foi baseado no catolicismo, pois no Brasil a religião católica era oficial e dominante. Os protestantes só entraram no país com o movimento migratório iniciado no século XIX e com a grande expansão missionária na mesma época (Mendonça; Filho, 1990).

A força do catolicismo em solo brasileiro se evidenciou por alguns números. No início do século XX mais de 95% da população brasileira era católica. Porém, esse número foi reduzindo e no primeiro censo do século XXI, em 2010, 64% da população se declarou como católicos (Nicolini, 2013) e no último censo, 56% da população ainda se considera católica (IBGE, 2025).

Analisar tais números nos ajudam na compreensão de que a Igreja Católica no mundo todo, mas especificamente no Brasil, ainda mantém um lugar de destaque e influência. Isso significa que a participação da Igreja em pautas levantadas na sociedade pode influenciar no debate. Assim sendo, antes de se discutir sobre Teologia Pública, é importante frisar o fato de que o representante máximo desta tão grande e influente instituição passou os últimos três anos em uma cadeira de rodas permanecendo ativo em suas funções sacerdotais. Isso evidencia a necessidade de a comunidade religiosa abrir espaços de discussão para falar de acessibilidade, e não se limitando às paredes da igreja, mas abrangendo a esfera pública. A seguir, se entenderá como é possível tal compreensão.

3. TEOLOGIA PÚBLICA E SUA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA PRÁXIS DA ACESSIBILIDADE

Antes de se trabalhar o critério da inclusão, é importante considerar as bases que compõem uma Teologia Pública e qual sua responsabilidade frente a sociedade em que se está inserida. Ainda que o exemplo utilizado esteja sendo a Igreja Católica, serão utilizados pensamentos e teólogos protestantes, que ajudarão na reflexão e contexto epistemológico do que se entende por esta teologia.

Teologia Pública pode ser entendida como orientações de questões básicas, feitas pela Igreja e seus representantes, que afetam a sociedade como um todo. Se relaciona com responsabilidade política e o compromisso com a ética frente aos desafios enfrentados coletivamente. Pode-se considerar como assuntos, dessa vertente teológica, questões bioéticas, justiça social, ética no uso de energia nuclear, legitimidade da violência militar, direitos humanos, acessibilidade e temas semelhantes. Para Bedford-Strohm (2014), a Teologia Pública trata da interdisciplinaridade com outras ciências universitárias e um diálogo crítico entre Igreja e sociedade, é também a inclusão de fala religiosa numa sociedade pluralista.

Na história recente há dois exemplos de Teologia Pública, ambas na Alemanha. O primeiro foi no período hitleriano, conhecido como o terceiro reino da Alemanha, em que o ponto de referência teológica foi a Declaração Teológica de Barmen da Igreja Confessante, em 1934, que foi assinada por nomes como: Karl Barth e Dietrich Bonhoeffer.

Um segundo exemplo foi na crise econômica de 2009, quando o Conselho da Igreja Evangélica da Alemanha se pronunciou conclamando

seus governantes e sociedade para a responsabilidade econômica por meio da fé. No mesmo período, o então papa Bento XVI publicou a encíclica *Caritas in Veritate*, que fala sobre a crise econômica e financeira global e ressalta a importância da caridade na verdade como forma de justiça social (Bento XVI, 2009). O candidato a chanceler pelo Partido Social Democrático Peer Steinbrück, ressaltou ser encorajador o fato das duas maiores Igrejas cristãs se posicionarem sobre a comunhão de valores e o modo de pensar e agir (Bedford-Strohm, 2014).

O termo Teologia Pública foi usado pela primeira vez em 1970 pelo teólogo Martin Marty. A preocupação que se tem na elaboração de tal pensamento é o que Bedford-Strohm (2014) chama de dupla linguagem, ou seja, ao mesmo tempo que se usa uma linguagem bíblico-teológica, se usa a linguagem da razão social. É o falar claro que tanto a comunidade religiosa, quanto a comunidade secular entendam e ambas sejam afetadas.

Muito antes do termo ter sido criado, alguns nomes já faziam esta interdisciplinaridade, ou seja, pela linguagem bíblico-teológica falavam de assuntos sociais. Martinho Lutero refletiu criticamente sobre ética e economia e de forma profética denunciava práticas econômicas consideradas contrárias à fé, além de tratar da justa distribuição nas negociações. Seu discípulo, Felipe Melancton, defendia que a questão econômica precisava de coesão social e reprovava o sistema de juros, utilizando-se para isso textos bíblicos. O nome mais emblemático nesse debate foi Dietrich Bonhoeffer, que acreditava que a teologia sempre deveria ser pública e que a desistência desta presença pública ou a sua não participação, tratava-se da negação do duplo mandamento do amor e de uma autoilusão.

A partir disso, é importante entendermos as quatro dimensões do discurso público da Igreja segundo Bedford-Strohm (2014). A primeira é

a dimensão pastoral, sua importância é muito percebida em catástrofes e na superação do luto. Da consolação nos casos de desolações. Do silêncio e do acender as velas em público nos casos em que a catástrofe saiu do âmbito coletivo e foi para o pessoal. Trata-se da poimênica, que é o cuidado e o aconselhamento a partir da fé cristã na prática pastoral.

A segunda dimensão é a discursiva e trata da disputa pelo caminho certo. Um exemplo disso seria quando alguma liderança eclesial participa de um debate na mídia (TV, rádio, redes sociais etc.) com um tema que envolva clima, política e guerra. Trata-se não de convencer pelo dogma, mas pela argumentação plausível e inspirada.

A terceira dimensão é a do aconselhamento político. Nesse âmbito, são preparados importantes manifestações públicas, o falar sobre assunto no tom de orientar a política. Todavia, é importante considerar que, nesse caso, é necessário um domínio sobre o assunto que está sendo discutido.

A última dimensão é a profética que, diferente da anterior, não carece de um conhecimento técnico ou científico sobre determinado assunto. Trata-se de uma dimensão totalmente bíblica baseada no comportamento dos profetas do Antigo Testamento, como Amós, Isaías e Jeremias, sendo uma profunda revolta diante da percepção evidente de imoralidade e injustiça, na constatação de que os mandamentos de Deus estão sendo transgredidos. O discurso profético tem por finalidade apontar e escancarar o escândalo moral. Mas, para que haja um alcance de impacto, é essencial que o portador da mensagem profética, ou seja, da denúncia, seja alguém com autoridade especial, seja reconhecido como fonte de confiança.

Antes de seguir para acessibilidade e inclusão, é importante considerar que a teologia de Bonhoeffer, segundo Bethge (1956 apud Bedford-Strhom, 2014), concomitava cátedra, púlpito e prefeitura. Isso

ajudará na compreensão do que é ser um teólogo público. Cátedra era o palco onde o professor universitário ensinava os seus alunos, e é justamente nesta reflexão entre docentes-discentes que precisa nascer algo que impacte a sociedade. Já púlpito era a noção do pregador ou pastor na igreja que ensina sua comunidade religiosa. Por fim, a prefeitura é a dimensão social geral. Logo, é nessa sequência, reflexão dentro da academia, da comunidade religiosa e da comunidade geral, que a Teologia Pública ganha espaço e notoriedade.

4. ENTENDIMENTO TEOLÓGICO SOBRE DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE

Tendo entendido o conceito de Teologia Pública, agora é válido perguntar: Qual a relação entre teologia, religião e acessibilidade? Pode-se começar com o alerta que incluir pessoa com deficiência na vida religiosa, não se restringe a adaptações físicas/arquitetônicas nos templos, mas se complementa com uma teologia que amplie a assistência com a acessibilidade comunicacional e a atitudinal, atendendo a especificidade de cada pessoa.

A relação entre entendimento religioso e deficiência está presente desde as primeiras civilizações. De acordo com Souza e August (2019), no Egito, quando as crianças nasciam com deficiências, acreditavam que era influências de espíritos malignos. Na Babilônia, criam que era castigo dos deuses, possessões demoníacas ou um anúncio de que algum desastre estava por chegar. Na Grécia, praticavam o infanticídio, sustentando-se na tese controversa que todos deveriam ser dignamente iguais. Os Espartanos, abandonavam as crianças ao relento. Na Índia, eram jogadas nos rios. Em Roma, eram

colocadas em cestos e abandonadas nos rios, onde as famílias pobres as recolhiam, para serem usadas na mendicância.

As sociedades antigas tratavam as crianças com deficiência com extermínio, exclusão e segregação. O fim destas práticas aconteceu com a ascensão do Cristianismo a partir do século IV, pois consideravam que todos eram filhos de Deus e possuíam almas; logo, mereciam respeito pela vida. Com isso, é correto afirmar que foi “o Cristianismo que iniciou o processo de resgate à dignidade humana dos grupos vulneráveis” (Souza; August, 2019, p. 104)

No ministério terreno de Jesus há uma vertente de inclusão em relação aos que são excluídos. Em sua primeira prédica, na cidade de Nazaré, Ele diz que veio anunciar o ano aceitável do Senhor (Lucas 4:19, Bíblia Sagrada, 2009). O Reino de Deus traria o ano aceitável, que é o cumprimento do ano do Jubileu, um ano de libertações, perdões de dívidas, festas e comunhões para todos, um anúncio de salvação.

Tanto no Antigo quanto no Novo Testamento, há um cuidado especial com os mais vulneráveis. Órfãos, viúvas, pobres e estrangeiros sempre são lembrados no sentido de serem cuidados. No evangelho de Lucas, Jesus conta uma parábola do banquete do Reino (Lucas 14:15-24, Bíblia Sagrada, 2009) e, como os convidados rejeitaram participar, o convite foi estendido aos aleijados, mancos e cegos. Logo, há por parte de Jesus a uma atenção aos que eram socialmente excluídos.

Assim como Jesus, a teologia da Igreja precisa considerar a valorização dos excluídos e ser agente de facilitação ao Reino de Deus. Jesus se fez caminho de acesso ao Pai, se autoneou como caminho, verdade e vida (João 14:6, Bíblia Sagrada, 2009), não fazendo acepção de pessoas, pois afirmou que na sua morte atrairia todos a si (João 12:32, Bíblia Sagrada, 2009), todavia, em muitos ambientes eclesiais há uma prática segregadora e excludente (Costa-Renders, 2011). Para reversão

desse cenário, delimitando para pessoas com deficiências, é importante considerar não apenas adaptações na estrutura física, mas fundamentos teológicos que proporcionem um novo olhar sobre a questão.

O que se precisa são rompimentos das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Estes rompimentos só acontecerão com eficácia se houver uma cooperação, em que as pessoas com deficiência dialoguem com a sociedade geral e, juntos, procurem formas de superação das discriminações e diferenciações. Durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, o slogan “nada sobre nós, sem nós”, foi entoado em todos os idiomas na ONU, evidenciando o protagonismo das pessoas com deficiência e garantindo a participação imprescindível dos cidadãos delas nas tomadas de decisões sobre os assuntos de seus interesses (Cintra, 2021). Vejamos algumas indagações que uma comunidade de fé precisa fazer para identificação de possíveis ações.

A partir do pensamento de Costa-Renders (2006), algumas perguntas serão formuladas com o objetivo de auxiliar a Igreja e a comunidade (seja ela local ou não), a pensar caminhos mais assertivos para a acessibilidade, voltados para a perspectiva de ser e existir: Como um cego é e vive numa comunidade que continuamente fala de visão e luz? Como um surdo é e vive numa comunidade que concentra sua comunicação nas falas, cantos, prédicas, sem nenhuma outra opção de comunicação? Como uma pessoa com déficit cognitivo é e vive numa comunidade que fala de Deus com confissões racionais? Como uma pessoa na cadeira de rodas (caso do Papa Francisco) é e vive numa comunidade que conhece apenas um jeito de caminhar e chegar?

Essas perguntas contribuem para a reflexão de alguns padrões inseridos em muitas comunidades cristãs. A partir disso, é importante

reconsiderar também algumas metáforas utilizadas no cotidiano que contribuem para a desvalorização da pessoa com deficiência. Metáforas como: a cegueira é perdição, surdez é desobediência e deficiência física é vida desregrada e falta de fé, contribuem para um senso de exclusão e degradação. Precisa-se fortalecer o ideal de que a contribuição da Igreja não se limita apenas à inclusão física, mas à inclusão teológica.

5. AÇÕES PRÁTICAS PARA AS IGREJAS

Até o momento se refletiu sobre o entendimento de Teologia Pública e de uma teologia que considere a acessibilidade. A Igreja Católica, por exemplo, teve seu papa necessitado de cadeiras de rodas e sendo ele o líder máximo, a Igreja se adaptou a isso. Ele continuou sendo a peça central, fazendo o angelus, conduzindo as principais missas, encontros e conduzindo a Igreja como um todo. A sua limitação física não impediu a sua instrumentalidade no cargo em que ocupava na Igreja.

Mas se não fosse o papa, o espaço para o exercício ministerial aconteceria da mesma forma? As igrejas, considerando não somente as católicas, mas também as evangélicas, estão prontas para receber nas suas comunidades pessoas com deficiência? Dessa forma, é necessário considerar que a Igreja deve se atentar ao espaço físico, arquitetônico, mas também a noção teológica e ideológica.

Um ponto crucial da dimensão pastoral da Teologia Pública é a escadaria que muitas igrejas possuem, pois quando não há opção de rampas, se torna uma barreira e um impedimento. O mesmo entrave físico acontece em muitas igrejas evangélicas, em relação ao acesso à tribuna ou púlpito, quando cadeirantes que estão incumbidos de pregar

a Palavra precisam falar do piso inferior, e não no piso elevado como os demais pregadores sem deficiência. Outra situação a considerar é a ausência de lugares abertos entre os assentos para a acomodação da cadeira de rodas, sendo necessário ficarem no corredor, o que pode ser constrangedor e considerado prática excludente.

Quanto à teologia utilizada na celebração cúlrica, é necessário adaptação cuidadosa da linguagem ao usar metáforas, para não associar deficiências a castigos, pecados, tragédias ou algo que deprecie o ouvinte. Essa ideia era comum nos tempos de Jesus entre os próprios discípulos, que acreditavam uma pessoa com deficiência era culpa ou castigo de pecado cometidos ou pela própria pessoa ou pelos seus antepassados. Porém, Jesus refutou esta afirmação, propondo que na realidade era uma oportunidade para que a glória de Deus fosse manifestada (Bíblia, João 9.1-3).

No cotidiano, é importante valorizar a habilidade humana e não a deficiência. Nada impede que uma pessoa com deficiência continue atuando na sua vocação, desenvolvendo seu dom e talento. O Papa Francisco enfatizava incluir a partir da Igreja e que as pessoas com deficiência sejam sujeitas ativos e não apenas destinatários (Collet, 2020). Como sujeitos ativos, pode-se preparar sermões, dar aulas em catequeses, escolas bíblicas dominicais, palestras, organização de liturgias, administração e cargos clericais.

Já na dimensão discursiva, de aconselhamento pastoral e profético, a Igreja Católica há algum tempo vem se movendo com iniciativas que visam acessibilidade e inclusão. Nesse sentido, Costa-Renders (2011) destaca dois documentos, o primeiro é “Uma Igreja de todos e para todos”, que foi produzido pelo Conselho Mundial de Igrejas e ressaltou sobre inclusão e acessibilidade, enfatizando que não basta acolher, precisa conceber participações plenas. Outro documento é o

“Levanta-te, e vem para o meio!”, texto-base da Campanha da Fraternidade de 2006, que denunciou a eugenia, a exclusão dos não tecnicamente perfeitos e como tais precedentes já proporcionaram crimes horrendos para a humanidade.

Em dezembro de 2012 no Dia Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o papa Bento XVI ressaltou que toda pessoa possui um valor inestimável, ainda que com limites físicos e psíquicos. O pontífice ainda encorajou a Igreja no acolhimento e exortou os governantes a protegerem e promoverem participação plena na sociedade de pessoas com deficiências (Canção Nova, 2012).

6. CONSIDERAÇÕES

A Igreja Católica, bem como o cristianismo de modo geral, exerce um papel crucial no desenvolvimento de ações voltadas à proteção e inclusão das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, parte dos abusos e das grandes catástrofes sofridas por esse grupo teve origem em interpretações e compreensões religiosas equivocadas. Isso evidencia o quanto o pensamento teológico é determinante na forma como o tema é abordado e na participação da Igreja nesse processo. Por meio de uma Teologia Pública, não somente a Igreja Católica, mas toda cristandade e demais religiões devem se utilizar de argumentação e teorização que integre e inclua, que rechace a exclusão e combata crimes.

Ações no âmbito físico são necessárias, ou seja, arquitetonicamente, as Igrejas precisam se preocupar com a inclusão sempre, não apenas possibilitando a entrada, mas permitindo que pessoas com deficiência possam participar ativamente da comunidade,

da liturgia e do exercício da fé. Contudo, além do espaço físico, é no olhar teológico da Igreja que se precisa garantir acessibilidade e inclusão por meio da fala, da partilha, da dignidade e da valorização da pessoa, desfocando a deficiência e valorizando as habilidades, vocação, dons e ministérios. Primeiro a pessoa, depois a deficiência e não o contrário.

REFERÊNCIAS

BEDFORD-STROHM, H. *Teologia Pública e responsabilidade política*. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 54, n.1, p. 84-98, jan./jun. 2014.

BENTO XVI, Papa. *Caritas in Peritaste*. Vatican.va, A Santa Sé. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html. Acesso em: 02 set.2025.

BENTO XVI, Papa. *Declaratio*. Vatican.va, A Santa Sé. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2013/february/documents/hf_ben-xvi_spe_20130211_declaratio.html. Acesso em: 01 set.2025

BERNARDES e SILVA, M. G. *A misteriosa doença de João Paulo II: Alzheimer e a construção da notícia*. São Paulo, 2008, 247 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição Almeida Revista e Corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

CANÇÃO NOVA. *Bento XVI pede inclusão social plena para pessoas com deficiência*. Disponível em: https://noticias.cancaonova.com/papa/bento-xvi-pede-inclusao-social-plena-para-pessoas-com-deficiencia/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 22 ago.2025

CINTRA, F. *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trouxe um novo paradigma para a inclusão: Nada sobre nós, sem nós*. Instituto Paradigma. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/um->

[novo-paradigma-para-inclusao-nada-sobre-nos-sem-nos/](#). Acesso em: 03 set.2025

COLLET, A. Papa: pessoas com deficiência têm o direito de receber os Sacramentos. *Vatican News*. Disponível em: [https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-12/papa-francisco-mensagem-dia-internacional-pessoas-deficiencia.html#:~:text=A%20participa%C3%A7%C3%A3o%20ativa&text=Deve%20ser%20reservada%20uma%20aten%C3%A7%C3%A3o,/X/2017\).%E2%80%9D](https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-12/papa-francisco-mensagem-dia-internacional-pessoas-deficiencia.html#:~:text=A%20participa%C3%A7%C3%A3o%20ativa&text=Deve%20ser%20reservada%20uma%20aten%C3%A7%C3%A3o,/X/2017).%E2%80%9D). Acesso em 03 set.2025

COSTA-RENDERS, E. C. As pessoas com deficiência, nos discursos e espaços eclesiais. *Revista Caminhando*, v.11, n. 18, p. 141-150, julho-dez 2006.

COSTA-RENDERS, E. C. Inclusão de pessoas com deficiência: a responsabilidade social das igrejas. *Revista Caminhando*. v. 16, n. 2, p. 65-76 jul./dez. 2011

ELVERDIN, J. P. João Paulo I, o papa que reinou durante 34 dias, será beatificado. *CNN Brasil*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/joao-paulo-i-o-papa-que-reinou-durante-34-dias-sera-beatificado/>. Acesso em 18 jul.2025

EVERT, J. *Teologia do corpo em uma hora / Jason Evert*; tradução de Fundação Rouca Brasil. São Paulo: Paulus, 2019.

GONZALES, J. L. *Cultura e evangelho: O lugar da cultura no plano de Deus*. São Paulo, Anos, 2011.

GONZALES, J. L. *Uma história ilustrada do cristianismo: a era das trevas*. vol. 3, São Paulo, Vida Nova, 1991.

GONZALES, J. L. *Uma história ilustrada do cristianismo: a era dos altos ideais*. vol. 4, São Paulo, Vida Nova, 1993.

IBGE. (2025). *Resultados do Censo Demográfico 2022 sobre Religião*. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3f1708b5d315aca50d5a7d8764469c45.pdf. / Acesso em 20 ago.2025

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. *Católicos com deficiência elogiam o exemplo do Papa Francisco em usar publicamente uma cadeira de rodas*.

Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/621440-catolicos-com-deficiencia-elogiam-o-%20exemplo-do-papa-fra>

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. *Finalmente se conhece o “motivo central” da renúncia do papa Bento XVI.* Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/625872-finalmente-se-conhece-o-motivo-central-da-renuncia-do-papa-bento-xvi>. Acesso em 18 jul.2025

MENDONÇA, A. G.; FILHO, P. V. *Introdução do Protestantismo no Brasil.* 2ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2002.

[misco-em-usar-publicamente-uma-cadeira-de-rodas](#). Acesso em: 18 jul.2025

NICOLINI, M. H. O. Francisco, o Papa Latino-Americano: carisma, simpatia e pragmatismo nos limites das periferias da existência. *Estudos das Religiões*, v. 27, n. 2, 214-248 – jul.-dez. 2013

SILVA, A. F. S. Idade Média por uma fé raciocinada: uma leitura em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. *Itinerarius Reflections. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*, v.7, n.2, jul/dez 2009. ISSN: 1807-9342

SOUZA, R. P. S.; AUGUST, M. E. M. Pessoas com deficiência física: uma teologia bíblica de inclusão. *Revista Cóginito*, Curitiba, v.1, página 100-107, jan/2019.

SUNG, J. M. *A presença pública da igreja no espaço urbano.* São Bernardo do Campo, EDITEO / Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p. 21-32.

TUVUCA, M. *Raio-X da Igreja Católica: veja o número de seguidores no Brasil e no mundo.* Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/04/21/raio-x-da-igreja-catolica-veja-o-numero-de-seguidores-no-brasil-e-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 01 set.2025

VATICAN NEWS. *Aumentam os católicos no mundo, são 1 bilhão e 390 milhões.* Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2024-04/aumentam-catolicos-mundo-anuario-pontificio.html>. Disponível em: 01 set.2025

VATICAN NEWS. *Papa é um homem livre, e não prisioneiro das cadeiras de rodas.* Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2022-05/papa-francisco-cadeira-de-rodas-entrevista-dom-paulo-cezar-costa.html>. Acesso em: 18 jul.2025

Acessibilidade comunicacional para surdos nos cultos da Igreja Pentecostal Deus é Amor

Anderson Junior da Silva Naressi⁴²



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/YRPjsptatXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiMI>

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, assim como ao longo de toda a história, a caminhada das pessoas com deficiência tem sido marcada por inúmeros desafios. Aos poucos, com esforço e perseverança, elas vêm conquistando seu lugar na sociedade. Essa conquista não se trata de um favor ou privilégio concedido, mas de um direito fundamental, inegociável, que deve ser reconhecido e reafirmado diariamente por todos os setores da sociedade. Trata-se da luta por inclusão plena, respeito e participação igualitária. Este artigo propõe investigar como a Igreja Pentecostal Deus é Amor (IPDA), uma das maiores denominações pentecostais do país, se posiciona e atua quanto à acessibilidade comunicacional em seus cultos, com foco nas necessidades das pessoas surdas. O objetivo é compreender se há políticas, práticas ou estruturas que possibilitem a participação efetiva nos cultos, analisando as estratégias utilizadas (ou a ausência delas) para promover inclusão no âmbito da comunicação litúrgica.

⁴² Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Ao avaliar a proporção de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, somos levados a pensar em números modestos e quase imperceptíveis. Isso se deve provavelmente por causa da invisibilidade, do desejo velado de não os percebermos e da exclusão imposta pelas condições sociais. Porém, essa falsa percepção não se sustenta frente a um olhar mais criterioso. De acordo com Moreno (2022), o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE⁴³, apontou que o número de pessoas surdas, no Brasil, passa dos dez milhões.

Esse dado revela uma realidade urgente: há uma expressiva parcela da população brasileira que enfrenta diariamente barreiras comunicacionais e sociais. A surdez não se limita à ausência da audição; ela frequentemente representa também o afastamento do convívio pleno com a sociedade e, muitas vezes, da participação ativa em comunidades de fé. Infelizmente, muitas igrejas ainda não possuem estrutura, preparo ou sensibilidade para acolher pessoas surdas, o que perpetua a exclusão e nega a essas pessoas o direito de experimentar a vivência comunitária e o crescimento espiritual.

Thomaz (2016) destaca que, o percurso sócio-histórico vivido pelas pessoas com deficiência ao longo da história, tem sido marcado por práticas constantes de exclusão e segregação. Realidade esta, que está para além das que já eram vividas no âmbito da construção das desigualdades sociais como produto histórico de uma sociedade que se apoiava no antagonismo dos grupos sociais.

⁴³ Censo realizado em 2010. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-07/brasil-tem-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas-segundo-o-ibge>

2. PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Garcias (2002), nas civilizações mais antigas predominavam duas formas de compreender as pessoas com deficiência: uma perspectiva depreciativa e outra de cunho mítico. Em culturas como a chinesa, grega e romana, a deficiência era vista de maneira negativa, sendo associada à imperfeição e à inutilidade. Nessas sociedades, era comum que crianças com deficiência fossem eliminadas logo após o nascimento, por não se encaixarem nos padrões de normalidade da época. Já em algumas regiões da África, prevalecia uma compreensão mística da deficiência, na qual o indivíduo era tratado como uma figura sobrenatural ou mágica. Essa crença levava, por exemplo, a rituais e mutilações, acreditando-se que tais práticas afastariam maldições ou trariam proteção. Ambas as visões pertencem ao chamado “período da exclusão”⁴⁴, no qual a pessoa com deficiência era marginalizada por ser considerada “anormal” e, por isso, afastada da convivência social.

Com a chegada da Idade Média, segundo Lancilotti (2003), a forte influência da teologia cristã alterou a compreensão da deficiência. A antiga dicotomia entre corpo e mente foi substituída pela distinção entre corpo e alma. Essa mudança permitiu que as pessoas com deficiência fossem vistas como portadoras de alma e, portanto, dignas de cuidado. Assim, em vez do abandono, surgiram espaços como casas de acolhimento, asilos e hospitais. Embora à primeira vista isso representasse apenas uma mudança de cenário, foi um passo

⁴⁴ De acordo com a sociologia e o autor Garcias, “período de exclusão” é usado para identificar fases ou realidades em que determinados grupos sociais estão fora dos espaços de poder, consumo, direitos ou visibilidade, o chamado processo de exclusão social.

importante para a transformação das concepções sociais. Esses espaços, ainda que segregadores, eram a forma que a sociedade encontrou de lidar com a presença daqueles que desafiavam os padrões normativos.

No século XX, a pessoa com deficiência começa a ser reconhecida como alguém que precisa mais do que caridade ou assistência básica. Ideias de inclusão social e participação começam a surgir, ainda que timidamente. Nesse momento, a pessoa com deficiência era tolerada, mas não plenamente aceita ou integrada ao espaço social dos chamados “normais” (Tedesco, 2017). Somente nas últimas décadas é que se fortalece a visão da pessoa com deficiência como protagonista de sua própria história. Agora, elas passam a ser vistas como sujeitos ativos, com direitos e voz, engajando-se em sua luta por reconhecimento e inclusão. Nesse novo cenário, a educação assume um papel fundamental como ferramenta de transformação, tornando-se essencial para promover a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania (Tedesco, 2017).

Essa transformação na percepção da pessoa com deficiência reflete uma mudança mais ampla na forma como compreendemos a dignidade humana. Até pouco tempo, o ser humano não era reconhecido em sua individualidade, mas tratado como parte de um todo indistinto, despersonalizado e reduzido à condição de objeto. Zabatiero (2009) critica essa visão desumanizante e propõe uma educação cristã comprometida com a valorização do ser humano. Para isso, é necessário escutar e dar espaço ao sujeito, que muitas vezes se encontra fragmentado e silenciado em meio às estruturas sociais e religiosas.

Segundo Moltmann (2009), a vida humana é, por natureza, relacional, ela se realiza no compartilhamento, na comunicação e na comunhão. Essa perspectiva se torna ainda mais relevante diante da

constante ameaça do isolamento social, alimentado pelo individualismo crescente e pela rejeição das diferenças. É necessário estar vigilante para que esse afastamento não gere atitudes de intolerância e negação do outro. Nesse contexto, a educação cristã assume um papel fundamental: deve atuar na contramão dessa tendência, promovendo o alargamento dos horizontes, o acolhimento da diversidade e a compreensão de liberdade e autonomia sempre em relação respeitosa com os demais.

Desta forma, como as igrejas estão percebendo este grupo de indivíduos? Esta é uma pergunta essencial para refletirmos sobre a responsabilidade da comunidade cristã diante dos desafios da inclusão e da dignidade humana. Muitas vezes, as igrejas, ainda presas a estruturas tradicionais e visões limitadas, acabam reproduzindo a lógica do silenciamento e da exclusão, tratando pessoas com deficiência, especialmente as surdas, como um público invisível ou apenas como alvo de assistência pontual, e não como parte integral do corpo de Cristo.

A falta de acessibilidade nos cultos, a ausência de líderes capacitados com conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a escassez de materiais adaptados e a pouca representatividade nos espaços de liderança evidenciam que, em muitos contextos, a inclusão ainda não é uma prioridade, mas uma pauta secundária. Isso revela uma falha na missão da igreja, que é chamada a acolher, servir e discipular todas as pessoas, sem distinção. Para tanto, é preciso uma mudança radical de paradigmas. Para Costa-Renders (2006),

... devem ser superadas as tradicionais interpretações da deficiência pela Igreja, tais como: punição de pecados cometidos pela pessoa ou pela família em gerações anteriores; um sinal de falta de fé que impede que Deus opere a cura; uma manifestação

demoníaca, sendo necessário o exorcismo para superar a deficiência etc. Tais práticas não dignificam a pessoa humana, mas oprimem e desqualificam a pessoa com deficiência para a convivência social em iguais condições de direito (Costa-Renders, 2006, p. 152).

Essa superação das interpretações tradicionais possibilitará um olhar que pode conferir a pessoa com deficiência uma dignidade que viabiliza uma igualdade de condições e um sentimento de pertencimento de fato. Ao falar de inclusão e exclusão no contexto das igrejas, é comum que o foco se volte para as adaptações físicas dos ambientes, como a instalação de rampas, alargamento de portas, banheiros acessíveis, sinalizações em relevo e cadeiras especiais. Embora essas mudanças sejam importantes, muitas delas surgem em resposta a exigências legais contemporâneas e não podem representar o único esforço em favor da inclusão (Tedesco, 2017).

Conforme aponta Martins (2022), os fiéis reconhecem que há certa atenção à acessibilidade nas igrejas, mesmo que, em grande parte, motivada pelo cumprimento das normas. No entanto, é necessário compreender que a verdadeira inclusão vai além das estruturas físicas. Trata-se de construir ambientes acolhedores, relações sensíveis e práticas que permitam a plena participação de todos (Tedesco, 2017). Neste sentido, ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas igrejas, especialmente no que diz respeito à inclusão afetiva, comunicacional e espiritual.

3. BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua de Sinais foi introduzida no Brasil durante o período do Segundo Império. Conforme relata Amaral (2017), Dom Pedro II, ao visitar

a França, conheceu o Instituto de Surdos de Paris e ficou impressionado com o trabalho desenvolvido por L'Épée. Ao constatar que, no Brasil, ainda não existiam métodos adequados para a educação de pessoas surdas, decidiu convidar o professor francês Ernest Huet, ex-aluno do referido instituto, para trazer sua experiência e implementar um trabalho semelhante em solo brasileiro.

Huet teve uma grande importância para o surgimento da comunicação, educação e inclusão dos surdos no Brasil, de acordo com Silva (2021),

Ele fundamentou seus métodos educacionais na leitura labial, articulação da fala e auxílio da datilologia, a Língua Brasileira de Sinais teve como base a Língua de Sinais Francesa. Ainda conforme Amaral (2017), Huet solicitou a Dom Pedro II apoio para fundar o Instituto Imperial de Surdos-Mudos em 1857, posteriormente recebeu o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), localizado na cidade do Rio de Janeiro. Com o surgimento da LIBRAS, o bilinguismo passou a ser o método mais almejado para a educação dos surdos, ainda hoje a luta continua para que o bilinguismo possa estar presente na educação dos surdos (Silva, 2021, p. 40).

Nesse contexto de busca por uma educação mais inclusiva e pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a legislação desempenhou um papel essencial. Segundo Cassiano (2017), no dia 22 de dezembro de 2005, em Brasília, foi sancionado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Esse decreto oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua natural da comunidade surda no Brasil, assegurando seus direitos, especialmente no campo educacional. Além disso, a legislação estabelece diretrizes para a formação de profissionais qualificados que atuarão na educação de

pessoas surdas, promovendo, assim, a acessibilidade linguística e o respeito à identidade surda no ambiente escolar e acadêmico.

Posteriormente, ocorreu a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Tilsp), por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, conforme destaca Leal (2020). Esta legislação estabelece as competências e atribuições específicas desses profissionais, reconhecendo sua importância na mediação comunicativa entre surdos e ouvintes. A lei também reforça a necessidade da presença do Tilsp em diversos contextos sociais, incluindo ambientes educacionais, hospitalares, religiosos e outros espaços públicos nos quais pessoas surdas estejam inseridas, garantindo, assim, o direito à comunicação e à plena participação cidadã (Silva, 2021).

Segundo Peixoto (2011), no contexto contemporâneo, observa-se que, em algumas igrejas, os surdos têm conquistado espaços de protagonismo, assumindo funções como pastores, padres, diáconos e professores de ensino religioso. Com isso, o papel do Tradutor e Intérprete de Libras (TILSP) deixa de ser o centro da atenção descendo do palco para que o próprio surdo assuma a condução das atividades com autonomia e protagonismo. Assim, os surdos deixam de ocupar uma posição passiva, de meros espectadores, e passam a atuar como sujeitos ativos e autônomos dentro da comunidade de fé, contribuindo de forma plena e significativa para a vivência e a transmissão da espiritualidade.

4. IGREJA PENTECOSTAL DEUS É AMOR E O DESAFIO DA ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Ao longo da história, o ser humano tem sido constantemente objeto de investigação pelas diversas ciências, que buscam entender seu comportamento, interações e formas de viver no mundo. Os estudos apontam que o homem é, por natureza, um ser gregário, ou seja, depende da convivência com outros para sobreviver, evoluir e se desenvolver integralmente (Silva, 2021). Nesse contexto, torna-se evidente que a linguagem ocupa um papel central na formação do indivíduo.

Segundo Dias (2014), a linguagem é uma criação coletiva da humanidade, concebida como uma prática social. Por meio dela, o ser humano se expressa, se relaciona, interpreta o mundo e constrói sentido para sua existência. É através da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito, capaz de traçar sua própria trajetória, afirmando-se como um ser histórico, social e culturalmente situado. De acordo com Fiorin et al. (2012): “A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos.”. A linguagem faz parte da cultura da humanidade, e o homem não veio programado para aprender química ou matemática e sim para falar, e essa prática é produzida por meio da socialização.

Dessa forma, compreendendo a linguagem como um pilar fundamental da interação humana e da inclusão social, a IPDA tem dado os primeiros passos para atender à comunidade surda, incluindo intérpretes em seus cultos presenciais e reconhecendo a importância de garantir o acesso à comunicação plena. Essa iniciativa representa um avanço importante rumo a uma igreja mais inclusiva, onde as barreiras

linguísticas começam a ser superadas para que os surdos possam participar ativamente das celebrações.

No entanto, embora esses cultos interpretados em Libras sejam exclusivamente transmitidos pelas redes sociais e canais oficiais, como YouTube, Instagram e Facebook, as inserções com intérpretes de Libras nessas transmissões ainda são bastante raras, como é possível observar na programação online. Vale destacar o que Mendonça (2009) apresenta sobre a IPDA e o uso da internet,

Consta no item G4 da "Credencial de Membro", (pp. 36-37): "Rádio, Internet, CD's etc.: não é permitido ouvir músicas e programas mundanos." Essas duas páginas estão reproduzidas no texto anterior sobre rádio e televisão. Com o advento da Internet ficou bastante difícil cumprir essas exigências. Isto porque as pessoas que estudam fazem suas pesquisas na Internet e é praticamente impossível estabelecer um sistema de controle sobre esse uso. (Mendonça, 2009, p.107).

Essa observação de Mendonça (2009), embora focada no consumo de conteúdo, revela uma tensão fundamental que se estende à produção e disseminação de material pela própria igreja. Ao mesmo tempo em que a instituição busca utilizar a internet como ferramenta de evangelização para alcançar um público mais amplo, incluindo a comunidade surda, ela enfrenta o desafio de conciliar essa modernidade com suas doutrinas historicamente restritivas ao "mundano".⁴⁵

⁴⁵ É geralmente utilizado para se referir a comportamentos, valores, atitudes, práticas ou influências que são considerados contrários aos princípios bíblicos e à vida de santidade que se espera dos crentes. A ideia central é a separação entre o que pertence a Deus (o "espiritual") e o que pertence ao "mundo", entendido como o sistema de valores humanos caídos e afastados de Deus.

A presença digital da IPDA, portanto, opera em um terreno paradoxal. Se por um lado a internet é o canal que viabiliza a transmissão de cultos e a disseminação de sua mensagem, por outro, é a mesma plataforma que expõe seus membros a uma infinidade de conteúdos que a própria igreja classifica como proibidos. Nas palavras de Alencar (2011),

Religião e internet poderiam – e deveriam – andar juntas? Sim e não. Internet é o suprasumo do que existe dá mais plena autonomia. Funciona a partir da mais ampla e total possibilidade de decisão pessoal e autônoma, independente do horário e do local. Materializa-se de forma anárquica sem limites, sem poderes e dirigentes oficiais. Visceralmente contrário ao que diz de religião enquanto um modelo de conduta regrada e obediente a uma instituição ou ser divino. Portanto, teoricamente, são incompatíveis. São, mas nem tanto. (Alencar, 2011, p. 47).

A baixa frequência de cultos com intérpretes de Libras pode ser vista não apenas como uma questão de prioridade ou de recursos, mas também como um reflexo dessa hesitação institucional em abraçar plenamente as ferramentas digitais (Mendonça, 2009). Atualmente no canal oficial da instituição no Youtube, existem cinco programas: Programa Sertão Evangélico; Programa Voz da Libertação; Programa Mensagens Cantadas; The Crentes e Garagem Cristã. Nenhum destes programas conta com intérprete de Libras.

No canal é possível encontrar alguns Podcasts, tais como: PodLouvar; Multitemas; Bíblia em Foco e Entre Famílias. Nenhum destes podcasts conta com intérprete de Libras. Existem também inúmeros vídeos de cultos transmitidos na plataforma. Segunda-feira pela noite (Segunda do Pão); quarta-feira pela tarde (Grande Mover de Deus); sexta-feira à tarde (Guerra contra o mal) e domingo à noite (Culto da Família),

entre outros cultos transmitidos que não contam com intérprete de Libras.

Encontramos no canal do YouTube da IPDA apenas quatro transmissões que contam com intérprete de Libras em 2025. A transmissão do culto Musical de Páscoa⁴⁶; o Culto do 11º Encontro Mulheres de Fé⁴⁷, o culto Conex SP 2025|Zoe⁴⁸ e o culto de Aniversário de 63 anos da IPDA⁴⁹, que contam com interpretação de Libras para os que assistem de maneira remota.

Figura 1 – Local de gravação IPDA



Fonte: o autor (2025)

Essa limitação compromete a acessibilidade para os surdos que acompanham os cultos de forma remota, restringindo o alcance da inclusão além do ambiente presencial da Sede Mundial. Portanto,

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vQbRiDp3IPA>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t6czdGXgrig>

⁴⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pkUKE405_Q0

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-jTsXqtVZ8>

ampliar a presença da interpretação nas mídias digitais é um desafio urgente para garantir a plena participação da comunidade surda em todas as formas de culto oferecidas pela igreja.

Ao observar a estrutura da IPDA, percebe-se que a proposta de inclusão dos surdos em seus cultos e programações ainda carece de clareza. Embora exista uma sala específica onde os intérpretes de Libras atuam durante as transmissões, os participantes presenciais apenas acompanham a interpretação por meio dos telões distribuídos pelo templo em transmissão interna. Dessa forma, o intérprete não está fisicamente presente no ambiente do culto, o que limita a interação direta com a comunidade surda.

5. ENTRE TENTATIVAS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES

Nossa investigação nos canais de comunicação oficiais da IPDA identificou um vídeo de relevância para os estudos de acessibilidade. O vídeo, intitulado "Conex SP 2025 | Zoe – Vida Abundante"⁵⁰ e transmitido em 26 de abril de 2025, documenta um culto no qual uma ministração foi originalmente proferida em Língua Brasileira de Sinais e, em seguida, traduzida para o português. Este segmento, que começa em 01:36:50 do registro, representa uma aplicação notável da interpretação intermodal⁵¹ (Libras-português), posicionando a comunidade surda como produtora primária de conteúdo para toda a congregação. Para Chernov (2004), o bojo da interpretação simultânea reside na

⁵⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pkUKE405_Q0

⁵¹ Tradução intermodal (no par linguístico português ↔ Libras) é o tipo de tradução que considera as diferentes modalidades das línguas envolvidas, uma oral-auditiva (ou escrita) e outra visual-espacial, incorporando aspectos visuais e operacionais da Libras, como uso do espaço, expressões faciais, movimento corporal, e elementos semióticos que não existem na língua fonte (Segala; Quadros, 2015).

dissimilitude temporal, mesmo que mínima, entre a mensagem emitida em uma língua e a sua reformulação pelo intérprete em outra, quando os processos são interlinguísticos.

Este acontecimento representa um marco significativo na busca por inclusão e acessibilidade dentro da comunidade religiosa. A escolha de uma ministração primariamente em Libras, com tradução para os ouvintes, inverte a dinâmica usual onde a comunidade surda é que depende da interpretação. Essa abordagem não apenas valoriza a Língua Brasileira de Sinais como um idioma completo e rico para a expressão da fé, mas também posiciona os surdos como protagonistas e ministros da palavra, capazes de edificar toda a congregação. A iniciativa do ministério jovem expansão pode ser vista como um passo importante e um exemplo a ser seguido por outras denominações e ministérios.

Apesar dos avanços notáveis, a observação de uma incoerência na Escola Teológica Deus é Amor (ETDA) levanta questões cruciais sobre a profundidade do compromisso com a acessibilidade. Embora a inclusão do curso de Libras no currículo seja um passo louvável e demonstre uma conscientização inicial, a ausência de intérpretes nos demais cursos do programa da ETDA representa uma barreira significativa à participação de alunos surdos.

Essa lacuna não apenas limita o acesso à formação teológica e ministerial para a comunidade surda, mas também contradiz o espírito de inclusão que a oferta do curso de Libras sugere.

Figura 2 – Folder da ETDA



Fonte: Escola Teológica Deus é Amor

Essa situação ressalta a diferença entre a intenção e a implementação efetiva da acessibilidade. A mera oferta de um curso de Libras, sem o suporte contínuo de interpretação em outros contextos educacionais, pode ser percebida como uma medida isolada que não se traduz em uma política abrangente de inclusão. Para que a acessibilidade seja verdadeiramente integrada, ela precisa permear todas as esferas da instituição, garantindo que o conhecimento e as oportunidades estejam disponíveis para todos, independentemente de suas habilidades comunicacionais.

6. COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL COMO PILAR DA INCLUSÃO

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define a acessibilidade comunicacional como a eliminação de barreiras na transmissão de informações, assegurando que pessoas com deficiência auditiva, visual ou intelectual tenham acesso aos conteúdos veiculados por diferentes meios. Essa acessibilidade envolve recursos como legendagem, interpretação em Libras, tecnologias assistivas (aparelhos auditivos, implantes cocleares) e softwares de leitura de tela destinados a pessoas com deficiência visual (Brasil, 2004).

Segundo Sassaki (2010), a acessibilidade comunicacional constitui um dos pilares fundamentais da inclusão, uma vez que sua ausência mantém pessoas com deficiência à margem da sociedade, impossibilitando o pleno acesso à educação, cultura, lazer e à participação em outras dimensões da vida pública. Assim, a presença desses recursos torna-se imprescindível em espaços educacionais, culturais, institucionais e nos meios de comunicação. Por sua vez, Vygotski (1989), ao refletir sobre a construção social da deficiência, ressalta que qualquer limitação física representa um desafio ao organismo. Todavia, essa mesma limitação pode estimular o indivíduo a desenvolver caminhos alternativos de compensação, em razão da sua plasticidade, a capacidade de adaptação diante de obstáculos. Nesse sentido, pessoas surdas, dentro de seu contexto social e interacional, tendem a aprimorar especialmente a visão e suas capacidades

espaciais e temporais, recorrendo inclusive à leitura labial como estratégia de superação no cotidiano.

Assim, nota-se que a experiência vivenciada no culto da IPDA demonstra progressos significativos na área da acessibilidade comunicacional, especialmente ao considerar a comunidade surda como um sujeito ativo e criador de sentido na prática da fé. Contudo, segundo a análise da ETDA, essas iniciativas ainda são pontuais e fragmentadas, necessitando de uma política institucional sólida que garanta a continuidade e a eficácia das práticas inclusivas. Diante de progressos e obstáculos, o desafio que se apresenta à denominação é converter ações pontuais em uma cultura duradoura de acessibilidade, que assegure igualdade de oportunidades para todos os fiéis e alunos, além de sustentar efetivamente uma igreja e uma educação teológica inclusivas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a sociedade e, por vezes, as instituições religiosas, têm marginalizado pessoas com deficiência, tratando a inclusão como caridade ou assistência pontual, e não como um direito fundamental. A expressiva população surda do Brasil enfrenta barreiras significativas que impedem sua participação plena em diversos âmbitos, inclusive o espiritual. A Língua Brasileira de Sinais é a ferramenta essencial para transpor essas barreiras, sendo reconhecida legalmente e fundamental para a autonomia e protagonismo dos surdos.

A pesquisa evidenciou que, embora a IPDA tenha dado passos iniciais importantes, como a inclusão de intérpretes em alguns cultos e a oferta do curso de Libras em sua Escola Teológica, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a plena inclusão da comunidade surda.

No que diz respeito à IPDA, observou-se que a acessibilidade online ainda é incipiente, com poucas transmissões de cultos e programas contando com interpretação em Libras. Essa limitação é paradoxal, considerando o uso da internet como ferramenta de evangelização e a necessidade de alcançar um público mais amplo. Além disso, a ausência de intérpretes em outros cursos da Escola Teológica Deus é Amor, apesar da oferta do curso de Libras, revela uma inconsistência que compromete a formação integral de alunos surdos.

A verdadeira inclusão vai além das adaptações físicas e do cumprimento de normas; ela exige uma mudança de paradigma que reconheça a pessoa surda como sujeito ativo, com direitos e voz, e não apenas como um receptor passivo de assistência. A igreja, em sua missão de acolher e discipular a todos, deve superar interpretações tradicionais da deficiência e promover um ambiente onde a dignidade, a igualdade de condições e o sentimento de pertencimento sejam uma realidade para todos os seus membros.

Para a IPDA e outras instituições religiosas, o desafio é ampliar e aprofundar as práticas de acessibilidade comunicacional, garantindo que a inclusão seja uma prioridade contínua e efetiva em todos os seus espaços e atividades. Isso implica em investir na formação de mais intérpretes, na adaptação de materiais, na presença física de

intérpretes nos cultos e, sobretudo, em uma cultura de acolhimento que celebre a diversidade e promova a participação plena da comunidade surda, permitindo que todos experimentem a vivência comunitária e o crescimento espiritual em sua totalidade.

REFERENCIAS

ALENCAR, G. F. Pentecostalismo Hi-Tech: Uma janela aberta, algumas portas fechadas. *Protestantismo em Revista*. São Leopoldo. v.26, set-dez. 2011.

AMARAL, S. C. O surgimento da Libras e sua importância na comunicação e educação dos surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais IV CONEDU*. Campina Grande: Editora Realize, 2017. p. 1-10. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID2368_16102017221540.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BOTELHO, P. *Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos*. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1999, 1-5. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogo_sdeinclusao/educacao_inclusiva_PaulaBotelhoPUC.pdf Acesso em 14 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

CASSIANO, P. V. O Surdo e seus Direitos: os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 21, p. 1-28, maio de 2017. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Cassiano.pdf> . Acesso em: 03 jul. 2025.

CHERNOV, G. V. *Inference and anticipation in simultaneous interpreting: a probability-prediction*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2004, p. 299.

COSTA-RENDERS, E. C. As pessoas com deficiência, nos discursos e espaços eclesiais. *Revista Caminhando*. n. 18. Jul-dez, 2006. p. 152.

DIAS, R. H. *Linguagem, interação e socialização: contribuições de Mead e Bakhtin*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2014, Florianópolis. X ANPED SUL. Florianópolis: Crv, 2014. p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/539-0.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

FIORIN, J. L. et al. (org.). *A linguagem humana: do mito a ciência*. In: FIORIN, José Luiz et al. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 13 a 43.

GARCIAS, G. L. *De monstros e outros seres humanos: pequena história sobre defeitos congênitos*. Pelotas: Educar, 2002.

LANCILOTTI, S. S. P. *Deficiência e Trabalho*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LEAL, J. G. G. *Interpretação intermodal da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade oral: entraves e avanços*. 2020b. 74 p.TCC (Letras Libras - Bacharelado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Fortaleza-CE. 2020b. pg. 19.

MENDONÇA, E. Z. *Igreja Pentecostal "Deus é Amor": origens, características e expansão*. Dissertação de mestrado. UMESP. São Bernardo do Campo. 2009. p.107.

MOLTMANN, J. *God for a Secular Society: The Public Relevance of Theology*. Minneapolis: Fortress Press, 1999. p. 153.

MORENO, S. *Brasil tem mais de 10 milhões de pessoas surdas, segundo o IBGE*. Rádio Agência. EBC. Brasília, jul/2022. Disponível em: <https://l1nq.com/foZwK> Acesso em: 14 de julho de 2025.

PEIXOTO, J. A. *O Conceito de Sagrado em Surdos Congênitos: um estudo da língua brasileira de sinais*. João Pessoa: UFPB, 2011. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, S. F. *Religiosidade e fé: entre a inclusão e a inserção dos surdos nas igrejas da cidade de Caraúbas-RN*. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Caraúbas, 2021. pg. 40.

TEDESCO, M. A. Inclusão e exclusão de pessoas com deficiência nas igrejas: um olhar a partir da Educação Cristã. *Revista de Estudos Pentecostais Assembleianos* 2. 2017. Faculdade Refidim. Joinville. pg. 3.

THOMAZ, D. *Os desafios do trabalho docente pela voz dos professores com deficiência*. Dissertação de Mestrado. Joinville: UNIVILLE, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

ZABATIERO, J. *Novos caminhos para a educação cristã*. São Paulo: Hagnos, 2009.

Espiritualidade Autista: inclusão não normatizante de adolescentes autistas em igrejas evangélicas

Rodrigo Vieira de Freitas⁵²



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/A79BFkj9sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiM5>

1. INTRODUÇÃO

A fé e a participação em comunidades religiosas exercem papel central na construção de pertencimento, identidade e acolhimento para muitos adolescentes e suas famílias. Contudo, quando os modos de vida e expressão desses adolescentes se afastam das normas socialmente valorizadas, especialmente no que se refere à comunicação, sensorialidade e ritualidade, o ambiente eclesial tende a se tornar um espaço de silenciamento e inadequação. É o que vivenciam, com frequência, adolescentes autistas em contextos religiosos marcados por expectativas normativas.

A presente pesquisa parte da compreensão de que o autismo não deve ser visto como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma forma legítima de existência, conforme propõe o paradigma da neurodiversidade (Walker, 2021). Em vez de adaptar a pessoa autista aos moldes da igreja, propõe-se refletir sobre como a própria igreja pode ser transformada para acolher essa diferença sem exigir que ela se oculte.

⁵² Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

O objetivo deste artigo é refletir, à luz de uma revisão narrativa da literatura, sobre os desafios e possibilidades de uma inclusão não normatizante de adolescentes autistas em igrejas evangélicas. Para tanto, articulam-se os seguintes eixos: (1) compreender como o autismo é vivenciado na espiritualidade a partir de uma perspectiva crítica ao capacitismo; (2) discutir as tensões entre normatividade religiosa e presença autista; (3) propor caminhos para uma ética espiritual inclusiva, a partir de autores autistas, críticos da deficiência e da normalização dos corpos.

A análise fundamenta-se em produções acadêmicas, textos ativistas e teóricos da neurodiversidade e da deficiência, como Nick Walker, Fiona Kumari Campbell, Robert McRuer, além de Elisabeth (2021), que diferencia características autistas de reações autistas ao ambiente. Também se incorpora o conceito de espectrocídio, cunhado por Freitas e Franco (2025), como categoria crítica para compreender o apagamento simbólico das subjetividades autistas no campo religioso.

2. METODOLOGIA

Este artigo se fundamenta em uma revisão narrativa de literatura, escolhida por sua capacidade de integrar conceitos teóricos, experiências históricas e reflexões críticas de modo flexível e situado. Ao contrário das revisões sistemáticas, a revisão narrativa permite valorizar a diversidade de fontes e a densidade argumentativa, especialmente quando o objetivo é construir uma crítica fundamentada às estruturas normativas que moldam a exclusão de pessoas autistas em ambientes religiosos.

O corpus da revisão inclui obras acadêmicas, produções teóricas do movimento da neurodiversidade, textos de pessoas autistas e

contribuições interdisciplinares dos campos da deficiência, da teologia prática, dos estudos culturais e da epistemologia crítica. Entre os principais autores mobilizados estão Nick Walker (2021), cuja formulação do paradigma da neurodiversidade sustenta a crítica ao modelo biomédico; Fiona Kumari Campbell (2009), que discute o capacitismo como regime de saber-poder; e Robert McRuer (2006), cuja Teoria Crip evidencia como os corpos e mentes desviantes da norma carregam potência política. Também são incorporadas contribuições de Elisabeth (2021), que diferencia características autistas inatas de reações autistas ao ambiente, e de Freitas e Franco (2025), com o conceito de espectrocídio.

O critério de seleção dos textos não foi cronológico ou disciplinar, mas teórico-político. Buscou-se reunir materiais que abordassem criticamente os processos de exclusão, normatização e silenciamento das pessoas autistas, com especial atenção às suas vivências espirituais e à presença, ou ausência, em comunidades de fé. Por essa razão, além de textos acadêmicos, também foram considerados manifestos, artigos de coletivos autistas, testemunhos e materiais pedagógicos produzidos por e para autistas.

Essa escolha metodológica parte do entendimento de que o conhecimento sobre o autismo não pode mais ser construído sem a participação direta das pessoas autistas como sujeitos epistêmicos, e não apenas como objetos de análise. Nesse sentido, a revisão narrativa aqui proposta se ancora em uma epistemologia situada, comprometida com a justiça cognitiva e com a valorização dos saberes dissidentes, especialmente aqueles que emergem das margens e que desafiam o epistemicídio promovido por discursos médicos, religiosos ou científicos hegemônicos.

Assim, a metodologia adotada permite uma leitura crítica das representações sociais do autismo, dos discursos religiosos sobre a deficiência, e das possibilidades de construção de uma espiritualidade que não esteja fundada na normatividade, mas na pluralidade sensível dos modos de existir.

3. NEURODIVERGÊNCIA E ESPIRITUALIDADE: IMPLICAÇÕES PARA ADOLESCENTES AUTISTAS

Repensar a inclusão de adolescentes autistas em ambientes religiosos exige deslocar o olhar das características do indivíduo para as estruturas que o cercam. O paradigma da neurodiversidade, como formulado por Nick Walker (2021), parte do princípio de que as variações neurológicas fazem parte da diversidade humana, assim como a variação de gênero, etnia ou linguagem. A partir dessa perspectiva, o autismo não é uma patologia a ser corrigida, mas um modo legítimo de ser, sentir e se relacionar com o mundo.

Walker (2021, p. 15) afirma que o problema central não está nas diferenças em si, mas na forma como a sociedade lida com elas: “O paradigma da patologia pergunta como consertar pessoas não normais; o paradigma da neurodiversidade pergunta como acabar com a marginalização dessas pessoas”.

Nesse contexto, pensar a vivência religiosa de adolescentes autistas significa questionar os pressupostos de espiritualidade normatizada presentes nas igrejas, onde se espera que a fé seja expressa por meio de fala fluente, emoção expansiva, interação social intensa e comportamento participativo. Essa espiritualidade performativa colide diretamente com as formas autistas de presença,

que podem incluir o silêncio, a literalidade, o foco concentrado, a rigidez ritual e a sensibilidade sensorial.

É importante, nesse ponto, diferenciar características autistas de reações autistas ao ambiente, conforme propõe Elisabeth (2021). As características autistas incluem aspectos como hipersensibilidade sensorial, comunicação direta, movimentos repetitivos (stimming), monotropismo (atenção focada), evitação de contato visual e preferência por rotina. Já as reações autistas são respostas de defesa diante de contextos opressivos – como mascaramento, shutdowns, espirais de vergonha, dissociação e autoimagem negativa. Elisabeth argumenta que muitos dos comportamentos frequentemente descritos como “sintomas” são, na verdade, formas de sobrevivência em um mundo que exige camuflagem contínua.

Esse ponto é essencial para romper com leituras reducionistas do autismo em contextos religiosos. Quando um adolescente autista evita o olhar direto, não participa de determinadas atividades litúrgicas ou demonstra desconforto sensorial, isso não deve ser interpretado como frieza espiritual ou desrespeito, mas como expressão legítima de um corpo que comunica por outros meios. Como alerta Fiona Kumari Campbell (2009), o capacitismo opera justamente ao transformar essas diferenças em deficiência, deslegitimando experiências e formas de existência que não se conformam à norma.

No ambiente eclesial, essa lógica se manifesta em múltiplas camadas: na linguagem simbólica e abstrata dos sermões, nos estímulos sensoriais excessivos dos cultos, na imprevisibilidade de dinâmicas religiosas, nas exigências de envolvimento interpessoal e no modelo idealizado de “adorador”, extrovertido, emocionalmente expressivo e verbalmente engajado. Adolescentes autistas, com sua sensibilidade, literalidade e busca por previsibilidade, muitas vezes

vivenciam esses espaços como hostis, desorganizados ou até mesmo violentos.

Entretanto, como afirma Walker (2021), a experiência autista da espiritualidade é não apenas possível, mas profunda — desde que reconhecida em seus próprios termos. O hiperfoco pode gerar conexões intensas com símbolos sagrados; os rituais repetitivos podem ser compreendidos como fonte de autorregulação espiritual; o silêncio pode conter sentido e profundidade; os interesses restritos podem revelar caminhos únicos de leitura da fé.

Assim, o problema não está na espiritualidade do adolescente autista, mas na espiritualidade normatizada da igreja, que não reconhece a diversidade das experiências religiosas. Como aponta McRuer (2006), os corpos desviantes da norma possuem potência crítica justamente por desestabilizarem o regime da normalidade. A presença autista nas comunidades religiosas, quando afirmada em sua inteireza, tem o poder de deslocar o que se entende por fé, presença e comunhão.

Portanto, incluir adolescentes autistas não é prepará-los para se adequar à igreja. É transformar a igreja para que ela deixe de ser um espaço de espectrocídio simbólico, e se torne um lugar onde diferentes modos de ser e crer possam coexistir com dignidade e sentido.

4. DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A INCLUSÃO EM AMBIENTES RELIGIOSOS

Falar em inclusão de adolescentes autistas nas igrejas evangélicas exige um cuidado que vá além de ações pontuais, como convidar para estar presente ou criar uma sala adaptada. O desafio não é apenas estrutural, mas também simbólico e teológico: envolve

repensar como a espiritualidade é definida, quem é autorizado a vivenciá-la publicamente e sob quais condições.

Nesse sentido, o primeiro obstáculo é a própria noção implícita de “normalidade espiritual” que permeia muitas práticas religiosas. Em grande parte das igrejas, a fé é associada a comportamentos performativos, como expressividade emocional, participação ativa, envolvimento social e verbalizações constantes de louvor e oração. Essa normatividade não é neutra: ela exclui silenciosamente todos aqueles que não performam a espiritualidade conforme esse molde, como é o caso de muitos adolescentes autistas.

Como destaca Fiona Kumari Campbell (2009), o capacitismo atua não apenas nas práticas sociais visíveis, mas nas formas de pensar, sentir e interpretar o outro. Ele constrói um modelo de sujeito “desejável” e transforma as diferenças em deficiência. Assim, um adolescente que prefere o silêncio, que evita o olhar direto, que se comunica de modo literal ou que reage sensorialmente aos estímulos do culto pode ser visto como “desinteressado”, “frio” ou “em oposição espiritual”. Tais interpretações, ainda que inconscientes, produzem exclusão.

Além disso, o ambiente sensorial das igrejas, com luzes intensas, som amplificado, estímulos táteis e imprevisibilidade ritual, tende a ser hostil para pessoas autistas. A ausência de espaços sensorialmente regulados e a naturalização da sobrecarga como parte da experiência do culto contribuem para o afastamento desses adolescentes, mesmo quando estão fisicamente presentes.

Outro desafio está no uso da linguagem simbólica e abstrata, que predomina nos sermões, louvores e práticas litúrgicas. A interpretação literal, comum entre autistas, pode gerar confusão ou incompreensão diante de metáforas bíblicas ou discursos ambíguos. Quando essa

dificuldade não é reconhecida como legítima, a reação é exigir do adolescente uma adaptação constante – mascarando confusão, sorrindo por convenção, imitando comportamentos esperados. Esse processo leva ao esgotamento, como aponta Elisabeth (2021), ao destacar que grande parte dos comportamentos considerados “sintomáticos” do autismo são, na verdade, reações ao ambiente que exige camuflagem.

Esses desafios, entretanto, também revelam oportunidades: a presença autista tem potência de desestabilizar as normas e reencantar a comunidade com novas formas de vivenciar a fé. Quando uma igreja decide escutar, verdadeiramente escutar, os adolescentes autistas e suas famílias, ela se abre a uma transformação profunda, que não se limita à acessibilidade arquitetônica, mas alcança as bases éticas e teológicas do pertencimento.

A escuta ativa dessas vozes permite reconhecer o que McRuer (2006) chama de “valor da desordem”: a capacidade dos corpos não normativos de apontarem para a rigidez das estruturas. Um adolescente autista que se move, que não responde nos tempos esperados, que se expressa de forma diferente ou que se retira para regular seu estado sensorial não está interrompendo o culto – está revelando os limites de um culto que não o considera.

Reconhecer a presença autista como legítima é, portanto, oportunidade para reformular a espiritualidade como prática plural, não centrada na uniformidade dos rituais, mas na diversidade dos modos de estar com o sagrado. Isso não significa “abrir exceções” para pessoas autistas, mas reconhecer que a comunidade precisa se reinventar para que todos realmente caibam nela, não apenas como corpos presentes, mas como sujeitos espirituais plenos.

5. CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO CONCRETA: ESTRATÉGIAS PARA A ACESSIBILIDADE RELIGIOSA

Promover a inclusão de adolescentes autistas em comunidades evangélicas exige mais do que boa vontade e pequenos ajustes. É preciso abandonar a lógica de inclusão condicional, que exige que a pessoa se conforme ao padrão vigente para ser tolerada, e adotar uma ética de acolhimento radical, em que a diversidade não seja apenas aceita, mas reconhecida como fundadora da comunidade. O objetivo não é tornar o autista apto à igreja, mas tornar a igreja neurodivergentemente habitável (Walker, 2021).

A seguir, apresentam-se caminhos possíveis, fundamentados teoricamente na literatura crítica e nos saberes produzidos por pessoas autistas, como resposta às barreiras estruturais, sensoriais, litúrgicas e epistêmicas enfrentadas por esses adolescentes em ambientes religiosos.

5.1. Formação comunitária crítica sobre capacitismo e neurodiversidade

A falta de compreensão sobre o que é ser autista perpetua mitos, julgamentos e práticas excludentes. Por isso, a primeira estratégia é promover formações para lideranças religiosas, professores da escola bíblica e membros da comunidade, abordando o autismo sob o paradigma da neurodiversidade e o impacto do capacitismo religioso (CAMPBELL, 2009). Essas formações devem incluir materiais acessíveis, conteúdos produzidos por autistas e espaços de escuta respeitosa, capazes de desnaturalizar a espiritualização da deficiência e

desconstruir teologias que associam o autismo à ausência de fé ou à presença do mal.

5.2. Modulação sensorial e previsibilidade litúrgica

Ambientes com som alto, iluminação intensa, contato físico não consentido e cheiros fortes são comuns em cultos evangélicos. Esses estímulos podem causar sobrecarga sensorial severa, levando a shutdowns, evasões ou crises. Estratégias como criação de espaços de regulação sensorial, uso opcional de abafadores de som, iluminação suave, explicitação prévia da ordem do culto e roteiros visuais de atividades podem garantir maior permanência e segurança. Essas práticas não infantilizam, elas respeitam a integridade neurológica da pessoa autista.

5.3. Tradução comunicacional e uso de múltiplos recursos expressivos

A comunicação religiosa, marcada por simbolismo, metáforas e mensagens implícitas, pode ser inacessível para adolescentes autistas. Como sugere Elisabeth (2021), muitos comportamentos considerados inadequados decorrem da incompreensão causada por essa linguagem. Por isso, a igreja deve investir em recursos visuais, linguagem concreta, explicações diretas e materiais ilustrados que favoreçam a compreensão dos ritos e conteúdos espirituais. A fé não precisa ser ambígua para ser profunda.

5.4. Reconhecimento da espiritualidade autista como legítima

Ser autista não significa ter menos espiritualidade, significa vivenciá-la de maneira singular. O hiperfoco pode se transformar em meditação; os stims podem ser expressão de envolvimento; o silêncio pode conter devoção. É preciso romper com o modelo hegemônico de “crente ideal”, que valoriza a oratória, a emoção visível e a extroversão. Reconhecer que a fé pode se manifestar em múltiplas formas é um passo fundamental para a inclusão autêntica (Walker, 2021; McRuer, 2006).

5.5. Estruturação institucional da acessibilidade

A criação de comissões de acessibilidade e inclusão nas igrejas, compostas por pessoas com deficiência, familiares, teólogos, educadores e membros da comunidade, é uma forma de institucionalizar o compromisso com a justiça e a equidade. Essa equipe pode desenvolver cartilhas, mediar conflitos, avaliar barreiras e propor adaptações com base nas vivências concretas. Mais do que uma ação pontual, trata-se de incluir a acessibilidade como um valor comunitário permanente.

5.6. Espaços de escuta ativa para adolescentes autistas

Nenhuma decisão deve ser tomada sem consultar as pessoas diretamente impactadas. Por isso, a construção de uma igreja mais acessível passa pela criação de espaços de escuta ativa para adolescentes autistas, respeitando seus tempos, modos de expressão e necessidades. Essa escuta deve ser contínua, não apenas em momentos de crise, e pautada pela confiança de que a pessoa autista sabe o que sente, o que precisa e como pode participar.

Essas estratégias não são exaustivas, mas apontam para um caminho possível: reconhecer o autismo como identidade legítima e não como obstáculo à fé. A espiritualidade, quando atravessada pela ética da escuta e da diversidade, deixa de ser ferramenta de exclusão e se torna espaço de cura coletiva, não da pessoa autista, mas das estruturas que sempre a trataram como erro.

6. IDENTIDADE AUTISTA: ENTRE O RECONHECIMENTO E A RESISTÊNCIA

Assumir-se autista, em uma sociedade estruturada pela normatividade funcional, é um gesto profundamente político. Para muitas pessoas, o diagnóstico não é um ponto de partida, mas uma confirmação: uma forma de nomear aquilo que já era vivido, embora sem o respaldo de um discurso legítimo. O reconhecimento da identidade autista não nasce do laudo, mas do encontro com uma narrativa que faz sentido. Um reencontro com a própria história, com os silêncios e com os porquês que antes eram incompreendidos.

Nick Walker (2021) afirma que o autismo não é uma condição a ser superada, mas um modo legítimo de existência, que deve ser afirmado com orgulho. Esse reconhecimento permite à pessoa autista reconstruir sua relação com o mundo, consigo mesma e com os espaços que sempre lhe exigiram camuflagem, controle e normatização. Nesse processo, como sugere Mia Mingus (2011), é possível distinguir entre ser descritivamente com deficiência e ser politicamente com deficiência. No primeiro caso, trata-se da descrição da diferença. No segundo, do engajamento ativo na luta contra as estruturas que excluem, silenciam e patologizam.

Para muitas pessoas autistas, esse processo é atravessado por dúvidas, negações e reações externas que buscam minimizar ou invalidar a identidade: “você é tão inteligente, nem parece autista”, “você é só tímido”, “isso é só falta de esforço”. Essas frases, que podem parecer elogios, são expressões do capacitismo internalizado, pois associam o autismo a uma imagem estigmatizada, como se ele devesse ser disfarçado ou negado. Reivindicar-se autista, portanto, é afirmar a legitimidade de um modo de ser que não precisa ser corrigido.

No campo religioso, essa identidade frequentemente entra em conflito com discursos de cura, libertação ou superação. A espiritualidade hegemônica, centrada na performance emocional e na expressão pública da fé, não reconhece os modos autistas de espiritualidade como válidos. Isso gera sobrecarga, mascaramento e esgotamento, exigindo do sujeito autista uma constante adequação para ser aceito no espaço sagrado. Como aponta Elisabeth (2021), essas reações ao ambiente, e não o autismo em si, geram sofrimento, culpa e apagamento.

Essa negação constante do direito à autenticidade pode ser entendida como espectrocídio, conceito desenvolvido por Freitas e Franco (2025) para nomear o apagamento simbólico, afetivo e espiritual das identidades autistas. O espectrocídio não é apenas exclusão. É a tentativa sistemática de silenciar, espiritualizar, curar ou neutralizar a experiência autista, a fim de torná-la invisível. Ele se manifesta quando igrejas esperam que adolescentes autistas falem, participem, sorriam e ajam conforme o modelo idealizado de fé mesmo que isso lhes custe sua saúde mental e identidade.

Diante disso, é urgente reconhecer que a identidade autista é também identidade Crip, nos termos propostos por Robert McRuer (2006). Ela desafia a ordem normativa ao afirmar que os corpos e mentes

que não se encaixam são igualmente valiosos, não apesar de suas diferenças, mas com elas. A experiência autista, com seus stims, seus hiperfocos, seus silêncios e suas pausas, carrega um potencial disruptivo. Ela não se encaixa, e justamente por isso expõe as violências das estruturas que exigem encaixe.

Ser autista, nesse sentido, é mais do que viver com um cérebro diferente. É resistir à constante demanda por normalidade. É construir pertença em comunidades que reconhecem a diversidade como fundamento, e não como exceção. É, enfim, afirmar a si mesmo como legítimo, com suas formas próprias de rezar, amar, escutar e permanecer.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs uma reflexão crítica e anticapacitista sobre a inclusão de adolescentes autistas em contextos religiosos cristãos, partindo da revisão narrativa de produções acadêmicas e do aporte teórico do paradigma da neurodiversidade. Ao deslocar o olhar do modelo biomédico para um modelo afirmativo, construído por pessoas neurodivergentes, buscou-se reconhecer o autismo como uma forma legítima de existência, e não como uma condição a ser normalizada, corrigida ou espiritualizada.

As tradições religiosas cristãs, especialmente em suas expressões mais normativas, ainda operam sob lógicas excludentes, nas quais o corpo que não performa conforme os padrões esperados é invisibilizado ou atribuído a déficits morais e espirituais. Nesse contexto, a vivência autista, com seus modos próprios de sentir, pensar e se relacionar com o sagrado, é frequentemente deslegitimada. A

espiritualidade autista, entretanto, não é menor. Ela apenas escapa ao formato hegemônico.

É preciso, como defende Fiona Kumari Campbell (2009), interrogar as estruturas que produzem a ideia de normalidade, e com ela, a própria noção de deficiência. Essa crítica exige coragem institucional, teológica e comunitária para construir espaços religiosos onde o pertencimento não esteja condicionado à performance, mas à dignidade.

A construção de uma espiritualidade inclusiva e não assimilacionista passa, necessariamente, pela escuta das vozes autistas e pela desconstrução de paradigmas coloniais e capacitistas. Como apontam os estudos neuroqueer (WALKER, 2021), a aceitação da neurodiversidade não pode se limitar à presença física da pessoa autista, mas deve reconhecer e acolher sua forma de ser no mundo, inclusive em sua forma de viver a fé.

A resistência ao espectrocídio passa pela afirmação da identidade autista como parte integral da criação e da experiência espiritual. Não se trata de incluir o “outro” no espaço religioso, mas de reconhecer que esse outro já estava lá, apenas não era visto.

Que essa reflexão seja um convite para que comunidades cristãs revisem suas práticas, escutem com atenção e aprendam com os corpos que não se dobram ao molde da normatividade. Que o autismo, como experiência e como existência, seja acolhido não como exceção, mas como parte sagrada da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Fiona Kumari. *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.

ELISABETH, Janae. *Autistic traits vs autistic trauma*. Trauma Geek, 2021. Disponível em: <https://www.traumageek.com/blog/autistic-traits-and-trauma>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FREITAS, Rodrigo Vieira de; FRANCO, Clarissa De. Espectrocídio religioso: o autismo diante da violência da cura e da pureza. *Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2025.

MCRUER, Robert. *Crip theory: cultural signs of queerness and disability*. Nova York: New York University Press, 2006.

MINGUS, Mia. *Moving toward the ugly: Politic beyond desirability*. 2011. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/08/22/moving-toward-the-ugly-a-politic-beyond-desirability/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

WALKER, Nick. *Neuroqueer heresies: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. San Francisco: Autonomous Press, 2021.

Práticas efetivas para acesso à Palavra de Deus

Maria A. Amin de Oliveira ⁵³



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/Ypl0PWx9sXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiMt>

1. INTRODUÇÃO

Quando recebi a incumbência de escrever um artigo para orientação da comunidade sobre acessibilidade em ambiente religioso refleti que seria mais informativo descrever a prática da equipe responsável pela acessibilidade na denominação que frequento, pois a experiência vivida é um campo propício para a produção de saberes e formação de sujeitos (Souza, 2008). Almeida (2014) relata que a construção do professor é um processo que se inicia antes da formação acadêmica e se estende ao longo da vida, sendo moldado pelo impacto que algumas experiências provocam em nossa identidade pessoal e profissional. Apesar da referência da autora ser sobre a constituição do professor podemos facilmente transpor suas ideias para a constituição de um outro profissional. E refletindo sobre seu texto e minha trajetória pessoal, é clara a influência de fatos ocorridos na infância e o modelo de conduta social que minha avó materna exerceu sobre mim.

Sua presença e atuação na comunidade rural onde vivia, como a que atendia aos doentes com preparo de medicação fitoterápica e apoio

⁵³ Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

emocional no processo de doença-saúde me levou a escolher a medicina desde meus dois anos de idade – decisão inconsciente que tomou forma em determinação até o curso de medicina. Não somente o seu papel, mas principalmente a sua relação com as pessoas da comunidade, sempre pautada em respeito e acolhimento independentemente de raça, credo, deficiência. E este foi o legado transmitido aos netos, quando minha mãe nos ensinou (a meus irmãos e a mim), na educação cotidiana, que todos os seres humanos são dignos de respeito e que posição social, situação financeira ou condição de saúde não nos torna superiores ou inferiores. Somos todos criados pela mesma essência divina.

Relembrar este período da minha vida me faz pensar como se desenvolveu em mim uma postura ética e respeitosa ao entrar nas histórias daqueles que me procuram como médica e na atuação no ambiente religioso ao acolher as pessoas com deficiência e seus familiares, como nos alerta Clandinin (2011), pois neste relacionamento também está a minha história, mesmo que não contada ao outro, mas que se impõe na tridimensionalidade tempo, espaço, interação pessoal/social e me faz compreender as experiências vividas e este caminhar pelas histórias alheias como participante ativa me transforma e me torna agente transformador.

A minha experiência com o atendimento clínico no acompanhamento por décadas das crianças com deficiência, ao passar pela adolescência e a entrada na vida adulta e as angústias que cada fase do ciclo de desenvolvimento gera nos pais, tornou natural o meu envolvimento no acolhimento e orientação das pessoas com deficiência na igreja em que congrego.

Junto a uma equipe com diferentes experiências pessoais e profissionais fomos aprendendo as singularidades de cada pessoa e

quais suas necessidades para acessar o entendimento do ensino bíblico, pois “a vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre [...]” (Clandinin, 2015, p.22), entendendo que não era apenas adaptar material pedagógico, mas modificar a forma de ensino, sendo uma resposta ética e educacional às reais demandas de cada um (Kauffman et al., 2018).

2. O PÚBLICO ACOLHIDO PELA EQUIPE DE ACESSIBILIDADE

No início do trabalho direcionamos a assistência espiritual às pessoas com deficiência visual total, intelectual, síndrome de Down (ou T21), surdos, surdocegos, pessoas no espectro autista. Neste período erramos e acertamos, aprendemos principalmente, com as famílias e as próprias pessoas alvo da nossa assistência, sempre respeitando o lema “Nada sobre nós sem nós”, (Charlton, 1998) validando com elas todas as ações e adaptações.

Pessoas com deficiência física, mas sem comprometimentos cognitivos ou comunicacionais não necessitam de assistência para compreensão dos ensinamentos doutrinários, apenas de condições adequadas de acessibilidade arquitetônica. Mas, o grupo com deficiência física com grande comprometimento motor e, em alguns casos, com deficiência intelectual, ou perda visual e auditiva, necessitarão de ações de acessibilidade que atendam às suas limitações, considerando suas habilidades.

E assim, com o desenvolvimento de um olhar mais aguçado para as necessidades pessoais, acolhendo “as pessoas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais”, identificamos na igreja, além das pessoas com deficiências, um grupo sem deficiência, mas com demanda por recursos de

acessibilidade como pessoas com QI (quociente de inteligência) alto, com altas habilidades/superdotação, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno na aquisição e desenvolvimento da linguagem, distúrbio do processamento auditivo central, idosos com perda auditiva, visual ou declínio cognitivo, iletrados (não desenvolveram práticas sociais de leitura e escrita), aqueles com baixo letramento (habilidades limitadas de leitura e escrita), baixa visão.

Assim, nos adaptamos e ampliamos a abordagem da assistência para atender a estes grupos nas suas especificidades garantindo uma interação com os conteúdos bíblicos de forma significativa (Costa, 1990).

3. A EQUIPE DE ACESSIBILIDADE

Diante de tantas possibilidades diagnósticas, muitas indagações surgem gerando incerteza e insegurança na capacidade de atuação da equipe de acessibilidade.

Como fica na prática a assistência? Se ninguém na igreja tiver o conhecimento técnico-científico como é possível assistir? Se a igreja não souber o diagnóstico, o que fazer? Não posso fazer parte da equipe por não ter estudado.

É imprescindível lembrar que o papel da igreja é a assistência espiritual e não tratamento clínico. Desse modo, todos os que são da equipe de acessibilidade precisam de requisitos espirituais para atuarem, como conhecimento da Palavra de Deus, firmeza na doutrina, servos de oração, experientes com o poder e operação de Deus.

A falta de conhecimento técnico-científico pode ser suprida com a organização de oficinas para capacitação da equipe.

4. DIAGNÓSTICO MÉDICO

Para que serve o diagnóstico médico? Ele é para que e para quem? O diagnóstico é para a equipe profissional da área da saúde – médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeutas, neuropsicopedagogos; para a família; para a própria pessoa com deficiência e para a escola. Para quê? Para a orientação do tratamento e das intervenções indicadas. Para solicitar benefícios como BPC/LOAS – benefício de prestação continuada (Brasil, 1993); auxílio-inclusão (Brasil, 2021) para ingresso no mercado de trabalho daqueles que recebem BPC; aposentadoria com critérios diferenciados de acordo com o grau da deficiência; e outros; para requerer isenção de alguns impostos, passe livre interestadual e municipal, prioridade em programas como “Minha casa, minha vida”; para reivindicar direitos de acessibilidade, atendimento prioritário, vaga especial de estacionamento. Na escola, o diagnóstico garante acesso a uma série de direitos educacionais como: atendimento educacional especializado, adaptações curriculares e avaliativas, profissionais de apoio, transporte escolar adaptado (Brasil, 1996, 2011). A pessoa com deficiência e sua família devem ser estimulados a procurar o serviço social no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) para se informar de seus direitos sociais.

A igreja não pode exigir diagnóstico médico de nenhum membro. Se alguém quiser, sem constrangimento ou pressão, relatar o quadro clínico, isso ajuda bastante na assistência, mas é possível atuar independentemente dessa informação. Como? Procurando conhecer a pessoa alvo da sua assistência.

Observando: (a) O comportamento – é agitado, apático, distraído; (b) Tempo de atenção; (c) Compreensão da linguagem – entende o que é

falado para ele? (d) Consegue se expressar verbalmente? Usa alguma estratégia para comunicação alternativa? (e) Conversando com a família.

Ao receber em sua igreja uma pessoa com deficiência, seja criança ou adulto, procure conversar com a família e saber deles como se aproximar e qual a melhor forma para lidar com ela. Reforce com os pais que eles são o elo mais importante, os “especialistas” em tudo que se refere ao filho. Deixe claro que o interesse da igreja nessas informações não é ser invasivo, mas sim oferecer apoio à família com o seu filho e dar-lhes segurança de que são bem-vindos.

Com estas informações, você pode construir um passaporte de comunicação (sugestão de modelo no Anexo A), que é um documento personalizado, com informações essenciais sobre como a pessoa se comunica, suas preferências, o que a deixa agitada e o que a acalma.

Baseado nesses dados é possível definir qual a melhor abordagem na assistência sem se prender a um diagnóstico.

5. A PRÁTICA DA ASSISTÊNCIA

Kauffman et al. (2018) sugerem o sistema de suporte multinível para atender as pessoas com deficiência em vários níveis de comprometimento. Baseado nesse sistema oferecemos adaptações do material disponibilizado na Escola Bíblica Dominical (EBD) em cinco (cinco) níveis de complexidade linguística indo do nível 1 – intervenções universais – aplicado a todos os alunos com cuidado no vocabulário usado e atenção às explicações das metáforas que são comuns ao texto bíblico. A partir do nível 2, são realizadas adaptações linguísticas mais robustas, mas sem comprometer a mensagem central do estudo bíblico até o nível 5, que atende as pessoas com grande comprometimento

cognitivo e comportamental, que requerem uma mensagem objetiva e direta do núcleo do tema abordado.

Com o monitoramento do aprendizado real dos alunos, considerando a proposta de Kauffman et al. (2018), percebemos que era necessário ir além dos três níveis sugeridos por eles para alcançar resultados mais efetivos no entendimento da doutrina, ao considerar as especificidades individuais com foco nas habilidades acadêmicas e comportamentais.

Ao implantarmos essa estrutura, recebemos críticas pelo fato de que estávamos promovendo segregação e exclusão, já que algumas pessoas com deficiência eram atendidas em grupos de acordo com sua compreensão da linguagem, nível de atenção e dificuldades na regulação do comportamento, e algumas, até mesmo, em atendimento individual.

Qual a justificativa para essas situações, possíveis dentro do ambiente religioso? Dar acessibilidade aos ensinamentos da Palavra de Deus - que é o objetivo de todos que buscam participar de uma igreja - nos cultos, seminários, encontros, Escola Bíblica, assuntos veiculados nas redes sociais da igreja, visitas, grupos para assistência, ou seja, em todas as atividades desenvolvidas pela igreja. Trata-se de dar a todos a mesma oportunidade de compreensão da Palavra de Deus nas pregações e estudos bíblicos.

Kauffman et al. (2018) discutem os mal-entendidos sobre a educação especial como segregadora ou desnecessária e defendem que, ao contrário, ela é justa e ética ao atender cada um em sua necessidade real.

Costa (1990) afirma que toda ação educativa deve estar contextualizada e comprometida com a transformação social e com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para o autor, educar é uma

"aventura" justamente por envolver incertezas e exigir do educador constante adaptação às realidades dos alunos, da sociedade e de si mesmo.

Nesse cenário, a educação religiosa também é convocada a rever suas práticas, exigindo preparo contínuo dos pastores, obreiros e professores da escola bíblica para atender aos membros e visitantes em sua diversidade, não defendendo conceitos aparentemente favoráveis, mas que trazem grande prejuízo pessoal como o atendimento em igualdade de condição, sem equidade.

Portanto, para que a igreja possa oferecer o ensino bíblico e doutrinário em condições de igualdade, é fundamental compreender a diferença entre igualdade e equidade. Igualdade propõe o mesmo recurso e chances para todos, o que pode deixar muitos sem a devida assistência. Enquanto a equidade reconhece as diferenças e promove soluções e apoios individualizados de acordo com a capacidade e necessidades da pessoa para alcançar a mesma oportunidade e resultado que os demais. E o que queremos como resultado é que todos aprendam a essência dos ensinamentos bíblicos.

Sen (2001) tem como ponto central o respeito à diversidade humana, pois somente reconhecendo as diferenças podemos oferecer propostas reais, justas e equitativas. Lavoie (2007) não faz menção explícita aos termos "igualdade" e "equidade", mas é clara a ideia de equidade em sua obra. Ele defende o atendimento das demandas individuais, considerando suas limitações e habilidades, para garantir recursos e estratégias adequados para que a pessoa possa alcançar resultados semelhantes às demais, o que se alinha ao princípio de equidade e é o propósito da igreja.

Interessante observarmos a preocupação de Deus em tornar suas palavras acessíveis já no Velho Testamento, como observado no

livro de Neemias: “E [...] os levitas ensinavam ao povo na Lei; [...] E leram o livro, na Lei de Deus, e declarando e explicando o sentido, faziam que, lendo, se entendesse” (Neemias 8,7-8, Bíblia, 1969, grifo nosso).

Então, a proposta de atendimento em cinco níveis vem em resposta ao ensino em igualdade de condições com equidade. O objetivo é que as pessoas atendidas consigam vencer suas limitações e sejam inseridas em outros níveis, sendo que algumas poderão participar do grupo com poucas adaptações, mas é preciso reconhecer que alguns indivíduos necessitarão de suporte muito substancial por toda a vida. O importante é que esse sujeito seja respeitado em seus direitos e continue tendo a assistência necessária para receber a informação dos ensinamentos bíblicos.

Este argumento de exclusão e segregação também não se sustenta quando analisamos o que já ocorre, com aceitação total de todos os integrantes, que é a separação em classes por idade, que cada denominação gerencia a seu modo, para o estudo bíblico, principalmente na Escola Bíblica Dominical.

Uma abordagem educacional que se alinha a essa proposta e contribui para romper barreiras de participação e aprendizagem é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Projetado para garantir que todos possam participar efetivamente, o DUA propõe uma estrutura pedagógica que reconhece diferentes habilidades, estilos e necessidades de aprendizagem, utilizando uma variedade de estratégias e materiais adaptados.

A organização do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em três princípios fundamentais se ajusta à proposta de atendimento diferenciado, respeitando as demandas individuais:

- 1) O que da aprendizagem - oferecer múltiplas formas de conteúdo (visual, auditiva, tátil),
- 2) O como da aprendizagem - permitir diferentes formas de expressão e ação (oral, escrita, através de ferramentas tecnológicas)
- 3) O porquê da aprendizagem - manter o engajamento por meio de atividades adaptadas aos interesses, motivações e capacidades dos aprendizes (Sebastian-Heredero, 2020).

Não devemos presumir a incapacidade e privar a pessoa de estímulo. Também não é dar conteúdo complexo. Achar o ponto de equilíbrio entre “o que” e “como ensinar.” Usar da repetição do estudo com introdução gradativa de novas informações.

6. AÇÕES EFETIVAS PARA ACESSIBILIDADE

É fundamental que o grupo responsável pelo trabalho de acessibilidade seja sensível às especificidades individuais e aos valores que norteiam a convivência cristã. Esse grupo deve propor ações educativas e orientadoras, voltadas à igreja como um todo, de forma respeitosa, sem constrangimentos e exposição de membros, promovendo uma nova mentalidade entre líderes, ministérios e congregação.

As pessoas com deficiência, segundo Dallari (2008), enfrentam barreiras que vão além do acesso físico: barreiras sociais, culturais e econômicas que prejudicam sua participação integral na vida comunitária. Ele faz uma conexão entre a necessidade de garantir a dignidade dessas pessoas e o direito à igualdade de tratamento,

conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e em vigor desde 2008, estabelece princípios e obrigações para os Estados signatários, com o objetivo de garantir que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos em igualdade de condições com os demais.

O Brasil ratificou a Convenção por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e a promulgou oficialmente com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Com isso, o país se comprometeu a integrar as diretrizes da Convenção no ordenamento jurídico nacional (Brasil, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, adota uma abordagem biopsicossocial da deficiência.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa definição destaca o impacto do ambiente e das barreiras sociais na funcionalidade da pessoa com deficiência, podendo reduzir ou aumentar seu desempenho social.

Diante deste contexto, a igreja como instituição religiosa, mas também social não pode ter barreiras, principalmente atitudinais, impedindo a igualdade de condições a seus membros. Para isso, ações de acessibilidade equitativas se mostram imprescindíveis para que a pessoa com deficiência participe, plena e efetivamente, das atividades

nas instituições religiosas que escolher frequentar. Para isso, as atuações da equipe de acessibilidade devem contemplar quatro frentes: 1) Congregação, ministérios e obreiros; 2) Professores de escola bíblica, responsáveis por grupos de assistência, células; 3) Apoio à família e 4) Assistência direta à pessoa com deficiência.

6.1 Congregação, ministérios, obreiros

Informações básicas sobre como receber a pessoa com deficiência e seus familiares. São atitudes de fácil aplicação por todos.

Orientar os membros da igreja a não oferecerem a cura da deficiência. A maioria das pessoas com deficiência não buscam a cura, mas sim a aceitação de como elas são. A assistência é para salvação. Se a pessoa com deficiência ou seus familiares solicitarem oração pela cura, está no papel da igreja orar, mas não impondo como falta de fé quando a cura não acontecer. Está na economia de Deus curar ou não.

Uma pergunta que paira sobre a igreja e até mesmo sobre a família é sobre o que fizeram de errado ou deixaram de fazer para ter na família uma pessoa com deficiência. Deficiência não é castigo de Deus. Não é consequência de pecado. No livro de João, capítulo 9, versículos 2 e 3, Jesus responde a indagação de seus discípulos sobre quem pecou para que a criança nascesse com deficiência. Não há pecado, mas: “foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus” (João 9:2 – 3, Bíblia, 1969).

A pessoa com deficiência está sob a responsabilidade da liderança religiosa e faz parte da congregação como todos os demais, não sendo exclusividade da equipe promotora de acessibilidade da igreja.

Ações práticas que podem ser executadas por todos:

- Pergunte se deseja e precisa de ajuda. Se a resposta for “não”, não fique constrangido. A pessoa não é obrigada a aceitar ajuda, quando não precisa. Se a resposta for “sim” pergunte como pode ajudar. Não deduza que sabe o que a outra pessoa vai solicitar.
- Cumprimente naturalmente a pessoa com deficiência, usando uma linguagem simples e direta, mesmo que seja um surdo e você não saiba Libras (Língua Brasileira de Sinais). Estenda a mão e cumprimente-a.
- Não trate a pessoa com deficiência como um bebê, nem o superproteja. Trate-o de acordo com a idade, respeitando seus limites, sem infantilização da pessoa com diminutivos, como “cabelinho”, “mãozinha”.
- Igualmente, não ignore a deficiência, pois, ela é uma característica importante da pessoa.
- Auxilie no que for preciso, facilite a ação, mas não faça por ela. Tenha paciência e seja persistente.
- Ajude na orientação e mobilidade, respeitando os objetos de acessibilidade, como cadeira de rodas, bengala ou andador.

6.2. Professores de escola bíblica, responsáveis por grupos de assistência, células

- Procure conhecer a família e a pessoa com deficiência (veja sugestão do passaporte de comunicação no Anexo A)
- Reforce que são bem-vindos à igreja.

- A pessoa com deficiência, seja criança ou adulto, só saberá se comportar adequadamente na igreja participando dos cultos. A presença contínua ajuda no desenvolvimento do senso de pertencimento e na adaptação às normas da comunidade.
- Use rotina para os cultos, reuniões, todas as atividades. O uso da imagem associada à fala ajuda na compreensão e assimilação de hábitos. Pode usar imagens de site para comunicação alternativa.
- Ensine sobre a hierarquia da igreja.
- Dê suporte à família, ouvindo, esclarecendo dúvidas e orientando com empatia.

6.3 Apoio à família

- É importante o acolhimento do casal, pois estas famílias geralmente estão isoladas do convívio social e precisam de oportunidade para serem ouvidas nos relatos de seu cotidiano. Essa narrativa pode parecer, a princípio reclamação ou falta de fé. Mas não é. Os pais só precisam desabafar, falar de sua luta diária.
- Que a congregação seja sensível e disponível para ouvir, sem julgamento, entendendo e respeitando o processo de aceitação de cada um.
- Os irmãos da pessoa com deficiência carecem de atenção, de serem reconhecidos como eles mesmos e não como o “irmão do

fulano de tal". Integrá-lo nas atividades da igreja. Estimular a interação com os seus pares de idade.

6.4 Assistência direta à pessoa com deficiência.

- Dê assistência direta à pessoa com deficiência, procurando conversar com ela.
- Quando são crianças, a interação com as demais crianças é mais fácil, mas quando entram na adolescência, ficam mais evidentes as dificuldades de socialização. Por isso, é importante incentivar os adolescentes e jovens a se aproximarem dos adolescentes e jovens com deficiência.
- Procure sempre cumprimentar a pessoa com deficiência. Basta estender a mão e sorrir, usando a expressão típica de saudação de sua comunidade religiosa.
- Assegure-lhe o direito à frequência na igreja. Reafirme que é bem-vinda à casa de Deus.
- Incentive o exercício de sua instrumentalidade, promovendo sua participação nas atividades, grupos e reuniões, respeitando seus limites e potencialidades.
- A assistência espiritual não se restringe à aula específica, mas deve ocorrer diariamente, com suporte na compreensão da pregação, fazendo uma explicação acessível após o culto.
- Evite explicações durante o culto para não competir com o pregador. Preserve a reverência do culto.

6.5 Em relação a assistência ao surdo

Inicialmente, as atividades consistiam na interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) dos cultos para os membros e visitantes surdos. No entanto, percebemos que a interpretação em Libras, por si só, não era suficiente para garantir uma compreensão efetiva. Por isso, começamos a ministrar aulas diretamente em Libras, abordando os temas tratados nos cultos e na Escola Bíblica Dominical (EBD). Durante essas aulas, além da utilização da língua de sinais, consideramos a cultura e o nível de domínio de cada aluno surdo, tanto do português, quanto da Libras.

Para promover o aprendizado de todos, integramos recursos visuais e linguísticos adaptados às necessidades individuais.

Outro ponto observado foi o isolamento dos surdos na igreja, pois, com exceção dos intérpretes, não havia quem se comunicasse de forma eficaz com eles. Para enfrentar esse desafio, passamos a oferecer oficinas de ensino de Libras, com materiais específicos para professores e alunos, contextualizados para o ambiente religioso e o processo de assistência espiritual. Essas oficinas têm o objetivo de formar intérpretes e preparar membros da igreja para apoiar os surdos nas atividades, visando uma comunicação inclusiva e possibilitando a plena inserção dos surdos na comunidade religiosa.

6.6 A assistência ao surdocego

A surdocegueira é mais do que a soma da deficiência auditiva e visual, por isso a grafia sem hífen. A exclusão do hífen reflete a compreensão da surdocegueira como uma condição única, não a soma de duas deficiências. (Brasil,2015). Não é um surdo que não pode ver,

nem um cego que não pode ouvir, mas é uma condição singular com desafios específicos na comunicação, no acesso à informação, na mobilidade, requerendo suporte e adaptações específicos.

Entender os vários perfis de comprometimento na surdocegueira ajuda a direcionar a assistência. Cada um escolhe o meio de comunicação que mais lhe atende. Conhecer as mais diversas possibilidades comunicacionais da pessoa com surdocegueira é fundamental para uma assistência de qualidade.

Os surdocegos participam, juntamente com os surdos, das aulas para estudo da Palavra de Deus, onde cada um pode aprender e crescer espiritualmente.

6.7 Assistência ao deficiente visual total

- Nunca pergunte a um deficiente visual “Quem é?” É constrangedor para ele. Sempre se identifique ao se aproximar.
- Sempre avise ao sair de perto dele.
- Requer graus variados de auxílio na orientação e mobilidade. Sempre pergunte se quer e qual a melhor maneira de ajudá-lo. Se ele já conhece o ambiente, ele tem o direito, se quiser, de estar naquele ambiente de forma autônoma. Essa decisão é dele.
- Respeite a liberdade para se sentar onde quiser na igreja, mas ofereça lugares no início das fileiras de cadeiras ou bancos, local com fácil acesso à saída, banheiro e água.
- Ofereça audiodescrição. Dê ao deficiente visual o direito de escolher se quer ou não o recurso e, se quiser usar, perguntar quais detalhes quer que sejam transmitidos. Cada deficiente

visual tem sua experiência com a audiodescrição. Uns preferem detalhes, outros optam por informações básicas.

- Disponibilize material concreto, quando necessário, para exploração tátil para complementação da informação auditiva. Sempre verifique se ele deseja esse recurso.
- Todo material que for projetado deverá ser oferecido impresso em Braille ou no computador (se tiver o display Braille) e/ou descrito oralmente, de acordo com a necessidade.

6.8 Assistência à pessoa com baixa visão

De acordo com o resíduo visual, a visão pode não ser funcional e a pessoa precisar de ajuda para orientação e mobilidade e de recursos, como por exemplo: lupa, impressão em letra ampliada. Sendo que cada pessoa define o melhor tamanho de fonte, espaçamento entre letras e frases, qual contraste é melhor para ela.

Dependendo da luminosidade, terá maior ou menor dificuldade para enxergar e pode usar o celular e computador com recursos para acessibilidade.

A dificuldade em enxergar pessoas e objetos pode ocasionar mal-entendidos na igreja, porque pode dar a entender que o irmão desprezou aqueles que estavam próximos, quando na verdade ele não viu ou não reconheceu as pessoas.

6.9 Assistência aos idosos

Para uma assistência personalizada aos idosos, são consideradas a vitalidade física e cognitiva de cada indivíduo. São

disponibilizados recursos para amplificação do som, materiais impressos em fonte aumentada, almofadas para assento, apoio para os pés, suporte para Bíblia e hinário. Conteúdo direto, linguagem simplificada, frases curtas, uso de imagens.

Oferecer o braço como apoio para locomoção e cadeira de rodas para o trajeto do estacionamento até o templo e vice-versa.

Assistência domiciliar regular para aqueles que estão impossibilitados de comparecer à igreja.

Realizar encontros ou atividades espirituais voltadas para eles, onde possam participar de forma ativa, respeitando suas limitações cognitivas e seu tempo de resposta como aguardar com paciência eles se colocarem em pé para orarem.

Todas as sugestões devem ser previamente alinhadas com a liderança de sua igreja, pois todas as ações realizadas estão sob o governo espiritual do pastor. A equipe de acessibilidade é um grupo separado para estar atento às necessidades dos membros e visitantes, mas a responsabilidade espiritual da pessoa com deficiência é do ministério e de toda a congregação, portanto, não é prudente agir sem a participação do seu líder espiritual. Ele tem a unção para isto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano de Deus ao criar o homem do pó da terra (Gênesis 2:7, Bíblia, 1969) à Sua imagem e semelhança (Gênesis 1:27, Bíblia, 1969) sempre foi mantê-lo ao Seu lado no jardim do Éden, ou seja, pela Eternidade. Porém o homem, na figura de Adão e Eva, escolheu desobedecer ao limite estabelecido por Deus (Gênesis 2:16-17, Bíblia, 1969) perdendo o direito de estar neste lugar privilegiado. Nesta situação longe de Deus, o homem não foi capaz de encontrar uma solução para reverter a consequência de sua má escolha, ficando fora da Eternidade com Deus. Mas, Deus em Seu infinito amor (Romanos 5:8, Bíblia, 1969) ofereceu ao homem a única solução possível para ele retornar à Sua presença: a fé em Seu único filho, Jesus (Gênesis 3:7; Atos 16:31, Bíblia, 1969).

Ao colocar a centralidade da fé em Jesus como único caminho para a salvação individual, mas com impacto sobre toda a família, aliada à forma de nos apossarmos desta fé salvadora que vem pelo ouvir a Palavra de Deus. “De sorte que a fé é pelo ouvir, e o ouvir pela palavra de Deus” (Romanos 10:17, Bíblia, 1969). Percebemos a importância e seriedade de uma assistência de qualidade que promova a compreensão do projeto de salvação de Deus às pessoas sem e com deficiência, pois este projeto é destinado a todos, sem distinção de origem, cultura ou condição (Atos 10:34; João 3:16, Bíblia, 1969).

Deste modo, é crucial que a igreja, como entidade com responsabilidade social, moral, ética e espiritual, garanta às pessoas com deficiência a chance de desenvolver seu relacionamento com Deus em igualdade de condições e equidade com os demais membros da congregação, respeitando as singularidades de cada um.

Mais do que atender às leis e ao movimento social na luta por reconhecimento e protagonismo das pessoas com deficiência, estamos fundamentados no fato de que Deus não faz acepção de pessoas, (Deuteronômio 10:17; Atos dos Apóstolos 10:34-35, 1969).

Portanto, ao organizar na igreja este acolhimento e assistência de qualidade, estamos atendendo ao desejo e à ordem de Deus para que todos, sem exceção, tenham a oportunidade de escolher ou recusar a salvação em Jesus: “E em nenhum outro há salvação, porque também debaixo do céu nenhum outro nome há dado entre os homens, pelo qual devamos ser salvos” (Atos 4:12, Bíblia, 1969).

Estamos cientes de que acessibilidade à Palavra de Deus é um trabalho marcado por grandes experiências pessoais e ainda há muito a fazer e a aprender com as pessoas com deficiência. A constatação de resultados positivos fortalece nossa fé a cada ensinamento e nos impulsiona adiante, pois sabemos e provamos que não há nada impossível para Deus.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Como me constitui professora: explicitando o implícito*. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 7, n. 1, p. 1-12, jul. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128>. Acesso em: 19 mar. 2024

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/documents/udhr/>. Acesso em: 29 set. 2024.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução em português por João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Sociedade Bíblica do Brasil. Barueri, SP, 1969.

BRASIL. Base Legislação da Presidência da República. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (presidencia.gov.br). Disponível em:

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.176, de 22 de junho de 2021. *Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para estabelecer o critério de renda familiar per capita para acesso ao benefício de prestação continuada, estipular parâmetros adicionais de caracterização da situação de miserabilidade e de vulnerabilidade social e dispor sobre o auxílio-inclusão*. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 jun. 2021. Disponível em: Planalto. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências*. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: [L8742](#). Acesso em: 20 ago. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 33-41

CHARLTON, James I. *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley: University of California Press, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 97-114.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus, 1990. (Pedagogia social, v. 2).

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos: sessenta anos de conquistas*. *Revista de Direitos Humanos*, n. 1, p. 8-11, 2008. Disponível em [revista_sedh_dh_01.pdf](#) Acesso 27 jul.2025

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6949&ano=2009&ato=8dec3Y61UeVpWT233>. Acesso em: 30 set.2024.

KAUFFMAN, J. M.; HALLAHAN, D. P.; PULLEN, P. C.; BADAR, J. *Special education: what it is and why we need it*. 2. ed. New York: Routledge, 2018. 180 p.

LAVOIE, Rick. *The Motivation Breakthrough: 6 Secrets to Turning on the Tuned-Out Child*. New York: Touchstone, 2007

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-767, out./dez. 2020. Disponível em [SciELO Brasil - Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem \(DUA\)](#) [Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem \(DUA\)](#). Acesso em 28 jul.2025.

SEN, Amartya. *Desigualdade Reexaminada*. São Paulo: Record, 2001

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

Anexo A

Passaporte de comunicação

Nome:

Data de nascimento:

Responsável:

Telefone:

Forma principal de comunicação

Já usa algum recurso ou dispositivo eletrônico para comunicação? Se sim, qual?

Responde melhor quando usado imagens na comunicação?

É lento para responder?

Atividades favoritas

Assuntos de interesse

O que ele gosta?

Objetos ou brinquedos preferidos

O que ele não gosta?

Barulho, toque, abraços o incomodam?

O que o deixa irritado?

Há algum comportamento que antecipa uma crise nervosa?

Como acalmar em momentos de crise?

Direito à crença e acessibilidade: uma análise dos espaços de culto

Diego Jesus da Silva Nascimento⁵⁴
Levy Freitas de Lemos⁵⁵



Libras



Áudio

Texto em Áudio

<https://speechify.app.link/e/jxmVxofatXb>

Texto em Libras

<https://shre.ink/oiMe>

1. INTRODUÇÃO

O conceito de acessibilidade está diretamente ligado a remoção dos obstáculos que impedem ou dificultam o acesso às informações, aos serviços, às tecnologias a qualquer pessoa, sendo a sua condição pessoa com deficiência permanente ou pessoa com mobilidade reduzida. Sendo assim, gerar acessibilidade é remover barreiras para que todos possam de igual forma ter acesso aos mesmos benefícios em qualquer lugar.

Fundamentando-se nessa ideia, este capítulo utiliza exemplos reais com o intuito de despertar a consciência do leitor acerca dos espaços religiosos tão notáveis por gerar conforto aos seus fiéis. Além disso, asseveramos a importância de um comprometimento em eliminar as barreiras que limitam o acesso de um grupo de pessoas, enquanto,

⁵⁴ Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

⁵⁵ Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

em múltiplos cenários, apenas uma parcela da comunidade pode usufruir de seus benefícios. É esperado que a acessibilidade seja vista apenas a partir da colocação de rampas de acesso para cadeirantes. Desta forma, não se observa a existência de um público extremamente diversificado, que é pouco cogitado nas ações de muitas igrejas, tais como: as pessoas com deficiência visual, auditiva, síndrome de Down, autismo, dentre outros.

Com o propósito de aumentar rapidamente o seu alcance e multiplicar a quantidade de sua membresia, evidencia-se baixa prioridade por parte das igrejas em relação a essa temática, embora seja elevado o número de pessoas com deficiência em nosso país.

Nas próximas linhas, você perceberá os benefícios de famílias evangélicas, que possuem pessoas com deficiência no seu seio familiar, dentro de um ambiente acolhedor e acessível, ações como estratégias de manejo comportamental para pessoas autistas, a presença do intérprete de Libras, a presença de audiodescritores, entre outros recursos de acessibilidade dos quais, as igrejas podem se beneficiar.

2. AUTISMO NA IGREJA: MENTALIDADE, ADAPTAÇÃO E EMPATIA

A acessibilidade de pessoas portadoras do espectro autista no meio religioso não é um assunto frequentemente debatido dentro das igrejas, por mais que nos últimos anos a luta por conscientização a respeito do assunto tenha crescido, os esforços para identificar, acolher e socializar a criança ou o adulto autista ainda é lento. E como outras demandas espirituais “mais urgentes” vão entrando na lista dos afazeres religiosos, o preparo e treinamento de pessoas para fazer essa acolhida vai parar no final da lista (quando entra na lista). Refletindo sobre a necessidade de se falar sobre o assunto, vamos trazer alguns exemplos

de como igrejas têm lidado de forma negativa com a questão do autismo, além de utilizar um caso real da vivência religiosa de uma família com uma criança autista em uma igreja pentecostal dos bairros de Embu Guaçu, na região metropolitana de São Paulo.

Porém, antes de abordarmos as questões práticas, ainda nos convém uma breve análise do que é autismo. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), publicado no ano 2022, o transtorno do espectro autista (TEA) apresenta níveis diferentes conforme a gravidade do caso:

a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos; b) Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; c) Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças (Almeida, 2025).

No aspecto relacionado à interação social, gera-se um bloqueio em fazer amizades, além disso, outro aspecto evidente é a dependência de rotinas, causando sensibilidade às mudanças no seu cotidiano. Por conta disso, alguns pais interpretam sinais de autismo em seus filhos ainda pequenos, apenas como mal comportamento, por não responder, não cumprimentar, não fazer amigos, fazer “birras” e etc.

Outro ponto que é importante destacarmos, o transtorno do espectro autista (TEA) apresenta diferentes graus de

comprometimento, em casos menos severos, a linguagem é fluente, mas a pessoa pode apresentar dificuldades de socialização. Muitas pessoas com transtorno do espectro autista apresentam elevado desempenho com cálculos, pintam de forma excelente ou possuem talentos excepcionais com instrumentos musicais, no entanto, em alguns graus de comprometimento mais agudos, o indivíduo pode sofrer com outros problemas, tais como: deficiência intelectual, hiperatividade, déficit de atenção, epilepsia, ansiedade, perturbações do sono entre outras que vão dificultando as possibilidades de uma vida saudável (Jorge, s.d.).

Atualmente, reconhece-se que o autismo é resultante de problemas genéticos, alterações cromossômicas que podem gerar disfunções que impactam no comportamento, a investigação é realizada por profissionais especializados como neurologistas, psiquiatras e neuropediatras, cujo diagnóstico se baseia nas alterações notadas no desenvolvimento e no comportamento da criança, ele pode ser demorado dependendo de cada caso.

Andrade et al. (2012) relatam o impacto do autismo na família, abordando rupturas imediatas conforme aumenta a necessidade da interrupção das atividades cotidianas. O clima emocional também vai sendo modificado à medida que as necessidades da criança vão

ficando mais evidentes. Com o tempo, a mobilização familiar no processo de adaptação pode ocasionar mudanças na vida financeira, em aspectos relativos à qualidade de vida física, mental e social dos cuidadores diretos da criança. Os autores ainda argumentam que a família é uma significativa instituição social e a presença de um membro com autismo é sentida por cada membro e em todos os relacionamentos familiares, sendo necessário um trabalho de adaptação que abranja o cuidado daqueles que cuidam da criança.

Como reação, às famílias desenvolvem diferentes maneiras de lidar com situação (coping), entre elas está a negação ativa, foco no problema, pensamento positivo e até mesmo a religiosidade. O enfrentamento passivo da questão se revela nos atos de negação da família, uma forma de ignorar a situação ou esquecer o que está acontecendo como forma de se esquivar ou fugir do dilema, os resultados em geral para essa forma de coping (mecanismo de enfrentamento às questões estressantes) é um aumento do isolamento social, depressão, tensões conjugais entre outros. Já o coping ativo, que se dá no desenvolvimento de várias estratégias no enfrentamento das necessidades do indivíduo, tem gerado uma diminuição dos níveis de estresse, além da coesão familiar, ou seja, aumento do vínculo emocional que os componentes têm uns com os outros (Andrade et al., 2012).

A maneira como os pais se ajustam ao autismo de seus filhos é diretamente influenciado pelo seu sistema de crenças. O autor, citado acima, explica que é comum os pais atribuírem a causa do autismo a própria culpa ou ao ambiente, o que pode ser danoso no processo de adaptação, tornando-se necessário uma substituição desses pensamentos por uma crença de aceitação, otimismo ou algo que possibilite sentimentos de esperança. O aspecto religioso na vida dos familiares pode ser um fator decisivo no processo de adaptação, podendo trazer experiências positivas ou negativas. Acerca das experiências assertivas e das negativas, Farinha et al (2021, p.1) asseveram que “Embora a espiritualidade e a religiosidade se relacionem a contextos subjetivos e de significado individualizado, existem evidências de que seus benefícios têm sido crescentes assim como de sua implementação na prática clínica”.

Além disso, a igreja contemporânea, em sua maioria, independente da sua denominação, sempre desempenhou um papel fundamental no processo socialização do indivíduo. O crescimento dos números de pessoas diagnosticadas com autismo nos últimos anos, aponta para os desafios que a igreja deve enfrentar no caminho de se tornar um ambiente acessível para as pessoas com espectro autista e suas famílias. Isso pode configurar a criação de dinâmicas que acolha e envolva o indivíduo com autismo nas diversas etapas da sua vida e nos diversos graus em que o transtorno se revela, no contexto das atividades da igreja. Se faz necessária a formação de pessoas preparadas para aconselhar famílias que necessitam de apoio no processo de adaptação, para que a igreja não se torne fechada para essa nova vivência e a família e o indivíduo não se torne marginalizado dentro do espaço religioso (Dias; Secco, 2022).

Nesse ponto ainda é necessário ressaltar que o aconselhamento pastoral não deve ser confundido ou substituído por acompanhamento por parte de um profissional específico da psicologia, embora lideranças religiosas possam oferecer alguma forma de apoio no enfrentamento dos desafios, sempre é necessário um acompanhamento clínico. Outro dado importante é o que nos aponta Dias e Secco (2022) ao relatar sobre pesquisas a respeito do impacto da fé em famílias que lidam com o autismo. Evidenciou-se que as crenças pessoais desempenhadas através de orações e métodos de devoção particular, estão associadas com uma melhora em geral da saúde emocional e psíquica dos familiares, porém esses mesmos familiares de crianças autistas, recebem significativamente menos apoio de suas religiões institucionalizadas do que de outros setores da comunidade.

O amplo crescimento do cristianismo pelas comunidades sem o devido direcionamento tem causado ainda outro problema de cunho

teológico que pode afetar muitas famílias. Nos referimos aqui a interpretação religiosa sobre a causa do autismo. Recentemente tem viralizado alguns vídeos que mostram líderes de igrejas de amplo alcance associando o autismo ao pecado ou a uma ação demoníaca, que supostamente teria tocado nas crianças enquanto as mães ainda estavam gestantes, em outros exemplos podemos acompanhar um pastor orientando uma professora a colocar as mãos sobre a cabeça de crianças “problemáticas” e orar pela cura.

Esse tipo de abordagem dentro das igrejas pode criar um afastamento gradativo dessas famílias que deveriam ser acolhidas. Além de gerar entre a comunidade um olhar preconceituoso, o discurso pode criar fortes complexos de identidade e piorar a situação emocional de todos os envolvidos.

Para ilustração, a seguir, um caso real vivido em um município do estado de São Paulo, embora os eventos narrados adiante sejam verídicos, os nomes das pessoas foram alterados a fim de preservar a imagem da família. Retrataremos a história do jovem Gabriel, nascido no ano de 2014 em uma gravidez planejada do casal Lisa e Jânio, que já possuíam uma filha na casa dos dez anos de idade, chamada Vitória. Uma gravidez permeada por momentos de suspense, quando Lisa teve um aumento na pressão arterial causando uma pré-eclâmpsia no nono mês de gestação, razão pela qual ocasionou na antecipação do parto por meio da indução.

Nos primeiros meses após o nascimento, nenhum sinal característico foi percebido. O primeiro sinal de alerta surgiu aos cinco meses de vida da criança, quando a mãe percebeu uma dificuldade do pequeno Gabriel em sustentar o pescoço, o que costuma ser comum entre bebês dessa fase. Esse alerta surgiu primeiro com a mãe que sinalizou para o pai, porém, não houve grande alarde, pois o fato de a

criança estar sobrepeso, poderia ser o motivo desse atraso na função motora. Outros dois fatores acenderam um segundo sinal de alerta em Lisa: o primeiro é que ao retornar para o trabalho em uma creche, notou que as crianças na faixa dos oito meses em diante, já tinham iniciativa de engatinhar e começar a levantar, características ausentes em seu filho; o segundo era relativo à passividade de Gabriel, ainda em fase de amamentação, não chorou ao se distanciar da mãe mesmo com poucos meses. Balançava-se sozinho em seu bebê conforto e não chorava nem reclamava como as demais crianças, a não ser que algo estivesse incomodando muito.

Com oito meses de nascido, a mãe do Gabriel começou a buscar ajuda profissional com neuropediatra, e a partir do primeiro ano de vida, iniciou as consultas com um fonoaudiólogo além da terapia ocupacional. O diagnóstico definitivo foi dado pelo hospital das clínicas quando Gabriel estava com dois anos de idade. Houve atraso motor significativo, vindo a andar com um ano e meio de idade e a correr com confiança aos quatro anos de idade.

Desse ponto em diante, se seguiu uma rotina intensa por parte da família no processo de adaptação dos cuidados de Gabriel. Foram diversos os profissionais que acompanharam o seu caso durante os últimos dez anos, como psicólogos, neuropsicólogos e neuropediatras. A princípio o garoto foi identificado dentro do espectro autista no nível 2 de suporte. Os níveis de autismo são definidos pelo DSM-5-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), de acordo com a severidade dos sintomas, Gabriel apresentava desde os primeiros anos um grande comprometimento da fala, das atividades motoras e do aspecto intelectual. Hoje, aos dez anos, foi diagnosticado como nível 3 de suporte, onde nota-se uma deficiência intelectual grave somado ao

transtorno sensorial, que gera a necessidade de estar sempre em movimento e tocando em tudo.

Dentre os diversos motivos que levam as pessoas a procurarem as igrejas pentecostais espalhadas pelo município onde mora a família de Gabriel, e por todo o Brasil, destaca-se a busca por alguma forma de conforto por conta dos momentos de tensão vividos pela população. Essas denominações possuem um forte apelo emocional e uma ênfase nas manifestações dos dons espirituais. Entre eles, a cura e a intervenção de um Deus todo poderoso em qualquer situação vivida pelo indivíduo, além dos aspectos sobrenaturais que criam um sentimento de esperança na solução de qualquer problema. Ainda podemos ressaltar os benefícios sociais que são sentidos ao se fazer parte de uma comunidade de fé, como o sentimento de pertença, as amizades, as palavras de apoio, principalmente dentro do movimento pentecostal, que cresceu tomando como base o ministério leigo, onde se enfatiza a suficiente capacitação do Espírito Santo para exercer cargos ministeriais, trazendo uma ressignificação de vida para muitos indivíduos marginalizados que agora encontram no seio da comunidade uma nova missão.

Os novos desafios gerados pelas necessidades de Gabriel levaram sua família a buscar esse tipo de apoio espiritual, como muitas outras pessoas que procuram uma igreja pela primeira vez, Lisa iniciou sua busca espiritual junto com sua família em uma igreja evangélica com o propósito de trazer a cura para o seu filho. Embora o termo “cura” aqui utilizado possa parecer até mesmo ofensivo uma vez que não estamos falando de uma doença, decidimos usar essa expressão para demonstrar que muitas famílias ainda se encontram no campo da desinformação sobre as condições do espectro autista. Esta desinformação pode levá-los a um caminho de busca pelo antídoto, por

encarar essa condição como uma doença que precisava ser sarada. Busca esta, que pode terminar em desapontamento, despertando o sentimento de angústia e piorando o processo de adaptação da criança.

Conforme os anos se passaram, a resiliência foi se fazendo cada vez mais presente nessa família, boas noites de sono se tornaram raras por parte dos pais, visitas em profissionais especializados se tornaram frequentes, agendas de compromissos foram ajustadas, alguns familiares estenderam as mãos, a condição financeira foi reorganizada e de uma forma geral pode-se dizer que os laços familiares foram fortalecidos pelas necessidades do pequeno Gabriel.

Nesse contexto, podemos pontuar que a igreja da qual essa família fez parte teve o seu papel desenvolvido principalmente no acolhimento. Apesar de ser uma congregação pequena, de bairro, com poucos membros e sem nenhum tipo de especialista que pudesse trazer orientação específica para uma família com uma criança autista, o apoio dado ao casal e a integração da filha mais velha aos grupos da igreja, trouxe um fortalecimento social que foi fundamental no enfrentamento das dificuldades.

Porém, se podemos considerar que houve benefícios na aproximação da família com a igreja evangélica com relação aos aspectos sociais e espirituais, não podemos dizer o mesmo no tocante a integração e cuidado com o jovem Gabriel. Igrejas pentecostais são conhecidas por sua rápida disseminação pelos bairros das cidades e comunidades por onde se instalam, essa velocidade de disseminação não se preocupa com o tempo necessário para treinamento e capacitação de pessoas responsáveis por lidar com as questões de integração e acessibilidade a todo tipo de público. Em muitas igrejas ainda é raro a temática da inclusão e se o assunto não é levado à discussão, pouco ou nada é feito quando chega a essas congregações,

peessoas que precisam de uma atenção diferenciada por conta de transtornos específicos.

No caso do Gabriel o característico som alto dessas igrejas foram um incômodo por conta de sua sensibilidade sensorial, trazia inquietação e exigia muito trabalho por parte dos pais durante os cultos para acalmá-lo. Em um segundo momento, quando a família já se encontrava em outra pequena igreja evangélica pentecostal em um bairro próximo, o fator iluminação também trazia dificuldades ao se frequentar a igreja, o uso do ambiente escurecido não ajudava o garoto que ficava inquieto durante os eventos religiosos. Tudo isso foi criando uma dinâmica de revezamento entre o casal para que pudessem cultuar em dias diferentes, enquanto um ia à igreja, o outro ficava com o filho em casa, já que prestar atenção em um culto enquanto se tenta acalmar a criança não seria possível.

Essa história levanta alguns pontos para a nossa reflexão em relação à acessibilidade nos nossos ambientes religiosos, o nosso nível de desconhecimento e despreparo para algumas situações pode aumentar o desconforto em um ambiente que deveria ser de acolhida. Embora

o intuito desse trabalho não seja levantar nenhuma crítica a qualquer forma de crer, lidar com

o transtorno do espectro autista como doença, ação demoníaca ou mesmo ignorá-lo, faz piorar a situação não apenas do indivíduo autista, mas de toda sua família. Como membros de comunidades religiosas, cabe a nós pensarmos meios de acolhimento e dinâmicas no exercício religioso que se adapte às necessidades do nosso povo, independente do segmento religioso, a fé tem sido um firme alicerce na busca por sentido e orientação em meio ao enfrentamento das

dificuldades cotidianas, o que torna fundamental que ela seja acessível a todos.

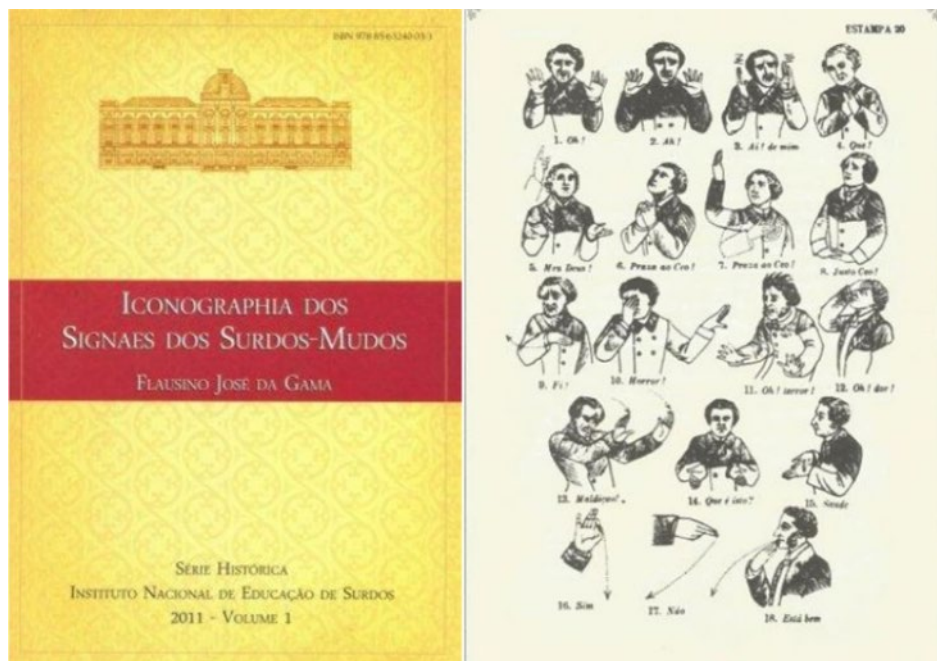
Na próxima seção serão abordados temas sobre deficiência auditiva, Língua Brasileira de Sinais e ações de igrejas cristãs e ações em suas liturgias relacionadas a este público.

3. LIBRAS: ALCANÇANDO OS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Segundo o portal do MEC (2017), o Brasil tem aproximadamente nove milhões de pessoas com deficiência auditiva, número expressivo, estimulando as instituições de ensino e programações televisivas a terem um profissional transmitindo a informação oral através da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esse número tão elevado também tem despertado a consciência de denominações cristãs para a necessidade de ter em suas igrejas esse tipo de comunicação.

Nóbrega (2017), em sua dissertação atribui a autores como Eugênio Oates e Flausino José da Gama o pioneirismo no trabalho de traduzir os símbolos religiosos para a língua de sinais, Gama no ano de 1875, publicou o livro *Iconografia dos Signaes dos Surdos-mudos* onde traduziu a Língua de Sinais Francesa (LSF), sinais religiosos para Libras.

Figura 1 – Iconografia dos Sinais dos surdos-mudos



Fonte: Nóbrega (2017)

O cristianismo, desde suas origens, é uma religião proselitista, ou seja, ela se propõe a converter o maior número de pessoas possíveis ao seu credo, posicionamento que está presente quase que em qualquer ramificação cristã atual. Nesse intuito de pregar o evangelho a toda criatura, a população surda não poderia ser relativizada, principalmente com números tão expressivos como os comentados acima. Por isso, tanto no catolicismo como em igrejas protestantes não é raro encontrar intérpretes em Libras em suas transmissões de missas ou cultos. Porém, tudo depende do número de espectadores.

As igrejas protestantes possuem uma grande capilaridade por todo país pelo rápido poder de multiplicação das congregações. Porém, esse crescimento tão acelerado revelado pelos últimos censos do IBGE, não é acompanhado desse processo de inclusão com intérpretes de Libras em todas as congregações, apenas uma pequena minoria em

sedes que arrebanham muitos fiéis são que é possível notar essa preocupação com a população surda.

A legislação brasileira garante por meio da lei da Libras 10.436/2002 e decreto 5.626/2005 o acesso de pessoas surdas às igrejas, o que necessita é a efetivação através da mobilização dos líderes religiosos. Ribeiro (2025), citando dados da JMN (Junta de Missões Nacionais), agência missionária da Convenção Batista Brasileira, relata que de toda população surda nacional, menos de 1% é evangelizada. Quando falamos de população surda é importante lembrar que não falamos de apenas um único tipo de público com apenas uma característica.

De acordo com o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, art. 2º, considera-se pessoa surda, aquela que pela perda auditiva necessita interagir com os outros através de experiências visuais, também se considera deficiente auditivo aquele indivíduo com perda auditiva bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais. Ainda é necessário destacar que pessoas com deficiência auditiva se distinguem de pessoas surdas, pois foram perdendo a audição com o passar dos anos, fazendo com que se comuniquem muitas vezes através da leitura labial ou através do uso de legendas no lugar da Libras.

Ribeiro (2025), em seu artigo, ainda aponta que a permanência da pessoa com deficiência auditiva requer afiliação. Esta afiliação é o resultado do processo no qual ele passa a participar do grupo com autonomia, assimilando suas funções e contribuindo com o grupo através de suas habilidades que não eram conhecidas. Para a construção dessa afiliação na igreja vamos citar 12 passos descritos por Ribeiro (2025) que são extremamente úteis para diversos contextos religiosos:

1. Reconhecer a existência de duas realidades distintas: a existência de surdos sinalizantes e surdos usuários da Língua Portuguesa, oralizados, e que, em vários casos, realizam a leitura labial. Saber que essas duas realidades necessitam de posturas bem diferentes, para favorecer o seu aprendizado e comunicação.
2. Utilizar a escrita ou recursos visuais para favorecer a apropriação do conteúdo abordado verbalmente.
3. Favorecer um ambiente de igreja sem muito ruído, principalmente, em caso de pessoa com deficiência auditiva que utiliza prótese auditiva ou Implante Coclear.
4. Organizar o templo e as classes da igreja de modo que as pessoas com deficiência auditiva possam visualizar os movimentos orofaciais dos seus professores, líderes e demais membros, para realizar a leitura labial.
5. Compreender e assegurar o papel do intérprete de Libras em todas as programações.
6. Utilizar o *closed caption*/legenda oculta/janela de Libras quando o ensino demandar filmes ou documentários, bem como o uso de imagens na pregação e estudo bíblico.
7. O (a) professor(a) deve evitar falar enquanto escreve na lousa.
8. Oferecer o “Minuto Libras” em todos os cultos para que haja o aprendizado efetivo da Libras por todos os membros.
9. Verificar a posição do microfone para não cobrir os lábios.
10. Canções/sermões/programações entregues com antecedência aos intérpretes de Libras.
11. Participação de pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva DÁ nas programações da Igreja, a saber: ofertório, santa ceia, oração, dentre outras.
12. Olhe no rosto de quem oraliza, fale pausadamente, use poucas palavras de cada vez, espere a sua vez de falar e só comece a falar quando

tiver certeza de que o outro terminou o que tinha a dizer (Ribeiro, 2025, p.106-107).

A adaptação da liturgia religiosa ao deficiente auditivo, não deve ser apenas uma questão de obediência a uma lei ou um código moral. Para a igreja cristã deve ser uma forma de seguir um mandamento básico que permeia todos os segmentos: “Amarás o próximo como a ti mesmo” (Mateus, 22:39). Fazer com que toda a programação da igreja tenha sentido para o membro da comunidade sempre foi a missão das igrejas, o deficiente auditivo não deve ser considerado menos membro que os demais, para ele também é importante entender o que está sendo cantado, qual o sentido da oração/reza que está sendo feita, qual o símbolo da ceia/eucaristia. Além, claro, da exposição do sermão. Tudo isso traz ao indivíduo a noção de que ele está sendo respeitado e que aquele lugar também foi feito para ele.

Na próxima seção serão elencados assuntos acerca da acessibilidade para portadores de deficiência visual por meio do braile e dos acervos táteis e a experiência da Igreja Cristã Maranata.

4. BRAILLE E ACERVOS TÁTEIS: ACESSIBILIDADE PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

A dificuldade em gerar acessibilidade para o público que possui alguma limitação nas igrejas varia de acordo com o fator limitante. Rampas resolvem o problema de cadeirantes ou outras dificuldades na mobilidade física como o uso de muletas; intérpretes de libras auxiliam a população surda; professores capacitados podem auxiliar no ensino e cuidado com crianças autistas. Porém, criar uma forma de integrar o deficiente visual ao universo da igreja nem sempre é uma prioridade, principalmente porque se entende que o propósito da igreja é transmitir

uma mensagem que conduz o homem a Deus, sendo o indivíduo “apenas” deficiente visual e não auditivo, considera-se que ele é capaz de receber mensagens pregada e ouvir o aconselhamento, descartando-se assim maiores necessidades de adaptação do ambiente religioso.

Contudo, acessibilidade está muito além de apenas receber o deficiente visual no prédio de uma igreja e fornecer a ela o serviço da prédica oral, fazer parte de uma comunidade de fé significa ser membro atuante de um organismo vivo. Criar acessibilidade é muito mais do que ajustes estruturais na instalação de um piso tátil ou na eliminação de degraus. É necessário considerar o portador da deficiência como um indivíduo ativo e capaz de contribuir, criando espaço para o seu desenvolvimento pessoal. Ferreira et al. (2019) nos lembra que existem diversas igrejas que o tempo todo fazem imposição de mãos sobre seus membros cegos para tentar curá-los, quando na verdade, tudo que muitos deles querem é exercer sua espiritualidade de maneira sadia sem sofrer esse tipo de discriminação.

Antes de apresentarmos um exemplo do excelente trabalho que algumas igrejas criaram para satisfazer algumas demandas, nos compete também lembrar, que pensar no indivíduo com deficiência visual, nem sempre fez parte da lista de prioridades. Vasseur e Nora (2012) nos leva a um breve passeio na história antiga, onde vemos que algumas civilizações do século VIII a.C podiam abandonar ou matar crianças nascidas com “anormalidades”, pela crença de ser causado por espíritos malignos, esse é o caso da Roma antiga ou até mesmo de cidades estados da Grécia, como Esparta. Avançando alguns séculos a frente, temos o cristianismo da idade média, onde por volta do século V, já havia alguma forma de caridade e compaixão para com os deficientes na forma de esmola e até algumas instituições que cuidavam dessas pessoas. Porém, ainda representavam uma forma de isolamento.

Apenas avançando mais alguns séculos, é que chegamos ao século XVIII, mais especificamente em 1784, quando em Paris foi inaugurado a primeira escola para cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos, fundado por Valentin Hauy, também responsável por adaptar os caracteres comuns para linhas em alto relevo, o qual posteriormente daria origem ao braille.

Para nossa breve análise, ainda é relevante citar datas importantes no processo de tornar a pessoa com deficiência visual mais atuante dentro da sociedade, começando com a escrita em alto relevo criada por Louis Braille em 1825 para alfabetização de quem não podia enxergar. A chegada desse sistema ao Brasil só aconteceu no ano de 1854, desse ponto em diante foram feitas algumas modificações até chegar ao modelo atual. Como esperado, houve resistência em alguns países em adotar esse sistema. Porém, ele se mostrou eficiente. Também vale lembrar que após a ONU voltar a sua atenção para esse assunto, os estados passaram a se dedicar mais à causa, com leis que permitiam o estudo e o trabalho de pessoas cegas. Entre as demonstrações do avanço dos direitos das pessoas com deficiência visual podemos citar o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência) criado em 1999, a aplicação da lei nº 11.126/05, que autorizava a entrada e permanência de cães-guia em locais de uso coletivo e no transporte ou mesmo o momento em que os Correios começaram a transcrever a escrita comum para braille em 1997.

Ferreira et al. (2019) acrescenta a nossa breve linha histórica, a data de 1900 como o momento em que temos a primeira bíblia em braille (um manuscrito em braille antigo). Ainda não se tinha, naquele período, impressoras para produção de bíblias nessa forma de escrita. Apenas no ano de 1948 foi fundada a SBB (Sociedade Bíblica do Brasil) com o intuito de disponibilizar variadas formas de acesso ao texto bíblico em

português. O instituto desenvolveu alguns programas que trouxeram um real impacto social, dos quais podemos citar o “Programa Inclusão do Deficiente Visual” que no ano de 2001 chegou à inauguração da Imprensa em braille e no ano seguinte produziu um exemplar da bíblia completa impressa em braille.

No processo de impressão da primeira bíblia na língua portuguesa em braille, Ferreira (2017) nos mostra ainda como foi árduo e demorado o processo de impressão de cada livro. O autor nos descreve parte do desafio:

Esse trabalho era muito delicado e todo o processo era feito no Brasil: o texto era encaminhado para os Estados Unidos para fazerem a impressão de teste e, depois, o mandavam de volta ao nosso país para aprovação final. Eram dezenas de textos com revisões e acertos. O primeiro livro que foi impresso em braille foi o de Salmos. Um longo e lento processo que demandou, aproximadamente, dois anos de trabalho, até sua impressão final, aprovada (Ferreira, 2017 p.98).

Com a proposta de inclusão para esse público, também surgem ideias ainda pouco exploradas, principalmente no desafio de tornar “visual” para eles, cenários, ambientes, personagens e ilustrações que fazem parte das histórias religiosas, as quais podemos acompanhar através de revistas, vídeos e livros de estudo bíblico. Por mais que os textos bíblicos possam ser adaptados para o braille (sistema de leitura tátil), o fato de a bíblia ser um texto antigo e geograficamente distante, diversos relatos se tornam mais fáceis de compreender apenas através de imagens, partindo deste ponto, cria-se um desafio para a igreja: “Como ilustrar de modo perceptível e tátil os contos religiosos presentes nas escrituras para esse público?”.

Divulgado pelo portal de notícias G1 em agosto de 2023, a Igreja Cristã Maranata, ICM, recebeu destaque pelo seu exemplo nas ações de inclusão e acessibilidade pelo notável trabalho realizado que serve de exemplo para outras instituições. A fala do presidente da ICM, Gedelti Gueiros, na reportagem demonstra a complexidade do trabalho na necessidade de uma equipe multidisciplinar no processo de tornar a vida religiosa acessível a todas as pessoas com os mais variados tipos de deficiências ou transtornos limitantes através do trabalho de psicopedagogos, neuropsicopedagogos e outros especialistas que são citados na lista de profissionais envolvidos nesse distinto trabalho.

O trabalho é feito de modo voluntário e com propósito de gerar acesso à palavra de Deus, não se concentrando apenas em uma forma de deficiência, mas abrangendo todas as pessoas de todas as idades que precisam de alguma forma de apoio. Entre as diversas imagens apresentadas pela matéria, a primeira mostra o trabalho de um voluntário em transmitir uma mensagem a um indivíduo com deficiência visual e auditiva, sendo necessário para isso o uso da língua de sinais tátil de modalidade tátil-cinestésica, utilizada pela maioria dos surdocegos. As diretrizes de acessibilidade (Amin; Bizio; Medina, 2024) nos informa que:

[...] os surdocegos podem usar várias formas de comunicação; porém, a mais comum é a Libras tátil, muito utilizada por pessoas que eram surdas e tornaram-se surdocegas; sendo, a mesma língua de sinais usada pelos surdos só que realizada sob a mão do surdocego; além de, outras adequações cinestésicas para o entendimento claro das informações (Amin; Bizio; Medina, 2024, p.9).

Dentre as tecnologias empregadas nesse processo, podemos citar o uso de audiodescrição que vem sendo utilizado no auxílio aos

deficientes visuais, além do notável projeto Mundo 3D. Esse projeto é totalmente validado por um irmão deficiente visual, que avalia o trabalho e pode responder se atende a necessidade. Criando uma cultura a partir do irmão que será beneficiado. Assim não existe uma imposição por parte de quem cria, mas o que é criado é produzido de acordo com a demanda de quem necessita. Estamos nos referindo aqui ao acervo bíblico tátil, a criação desse acervo surge da necessidade de tornar lúdico a mensagem do evangelho para deficientes visuais.

A pregação e o ensino que é ministrado a igreja pode não ter a mesma profundidade para esse público, por não conhecer a forma visual de muitos elementos bíblicos utilizados na ministração, como exemplo, podemos utilizar a passagem bíblica presente no livro do Êxodo, onde Moisés, em conflito com Faraó leva as 10 pragas ao Egito. A compreensão do que é a praga das rãs ou a praga dos gafanhotos pode ser complicada uma vez que o deficiente visual só entende aquilo que ele toca. Muitos, nesse caso, não possuem nenhuma memória visual por já terem nascidos cegos. Logo, é feita a construção de material bíblico tátil, o uso de objetos e até brinquedos que podem ser utilizados na evangelização através do toque, trazendo uma compreensão mais profunda para essas pessoas. O projeto desenvolve cenários típicos dos tempos bíblicos, alguns dos quais não fazem mais parte da cultura atual. Cenários que mesmo o vidente só reconhece por ter visto ilustrações em livros, revistas ou em sites, como uma eira, um lagar, uma prensa de azeite. Cenário construídos em tamanho que favorece a compreensão de adultos e crianças.

Figura 2 – Material do acervo Mundo 3D - Lagar



Fonte: <https://g1.globo.com/mg/especial-publicitario/igreja-maranta/noticia/2023/08/03/igreja-crista-maranta-da-exemplo-de-acoes-de-inclusao-e-acessibilidade.ghtml> (2025).

A imagem acima é um dos exemplos citados, uma forma de extrair o suco da uva era pisá-las no lagar. Uma expressão frequentemente usada na bíblia sagrada tanto de forma literal, para se referir a produção de vinho, como de modo alegórico em textos proféticos como os do livro do Apocalipse. A matéria demonstra que esses trabalhos seguem crescendo e com planos de criar cada vez mais capacitação para os envolvidos a fim de tornar o reino de Deus mais acessível.

5. CONCLUSÃO

A dificuldade encontrada ainda em algumas igrejas para atender as necessidades de pessoas com deficiência é facilmente contrastada

com outras igrejas que já são referência no assunto. Não apenas por colocar uma rampa de acesso, um chão tátil ou um intérprete de Libras, mas por tratar cada indivíduo de maneira digna, com equidade, oferecendo a cada um segundo as suas limitações o mesmo que oferece a todos, dando ao portador de deficiência o protagonismo de sua própria vida religiosa. Mostrando que o mesmo é tão capaz quanto os demais de compreender, de ensinar, de gerar valor para a sua comunidade através de suas ações. Dar voz para quem durante a sua vida foi tratado com discriminação pode ressignificar sua espiritualidade, sua relação com a sociedade gerando valores que serão transmitidos a diante, criando uma rede de solidariedade que é a base de qualquer igreja.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. Novos critérios diagnósticos de autismo – TEA na CID-11 e DSM-5-TR. Instituto Inclusão Brasil, 5 jan. 2025. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/novos-criterios-diagnosticos-de-autismo-tea-na-cid-11-e-dsm-5-tr/>. Acesso em: 01 out. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AMIN, M. BIZIO, L. MEDINA, M. Diretrizes de acessibilidade. Assistência ao surdo e surdocego. Espírito Santo – Brasil: Instituto Bíblico Igreja Cristã Maranata, 2024. Disponível em: https://acessibilidadeicm.org.br/surdo-e-surdocego/#flipbook-df_5112/1/.

ANDRADE, A. A.; TEODORO, M. L. M. Família e autismo: uma revisão da literatura. Contextos Clínicos, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 133-142, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4013/ctc.2012.52.07>.

BRASIL. Ministério da Educação. Aplicativo de jornal para os surdos é lançado pela TV Inês. Portal MEC, 6 nov. 2017, 17h18. Última atualização em 6 nov. 2017, 19h36. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas->

noticias/205-1349433645/56961-aplicativo-de-jornal-para-os-surdos-e-lancado-pela-tv-ines.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRITO, Hérica Landi de; SEIDL, Eliane Maria Fleury; COSTA-NETO, Sebastião Benício. Coping religioso de pessoas em psicoterapia: um estudo preliminar. *Contextos Clínicos*, v. 9, n. 2, p. 202-215, jul./dez. 2016. DOI: 10.4013/ctc.2016.92.06.

DIAS, L. M. V.; SECCO, M. R. Evangelização: uma reflexão sobre o serviço da palavra, a importância e os desafios da inclusão da pessoa autista e sua família dentro da igreja.

FARINHA, F. T. et al. Repercussões do coping religioso/espiritual positivo e negativo entre cuidadores informais: revisão integrativa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 8, p. e8521, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/8521>. Acesso em: 02 out. 2025.

FERREIRA, A. C.; LOVERA, M. A.; MARQUES, S. M. F. Educação e religião – a narrativa sagrada de uma cega – o projeto de bíblia para cegos da Sociedade Bíblica do Brasil. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, p. 84-104, 2019. DOI: 10.5752/P.2318-7344.2019v7n16p84-104. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/22092>.

G1 MG. Igreja Cristã Maranta dá exemplo de ações de inclusão e acessibilidade. G1, 3 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/especial-publicitario/igreja-maranta/noticia/2023/08/03/igreja-crista-maranta-da-exemplo-de-acoes-de-inclusao-e-acessibilidade.gh.html>. Acesso: 20 jun. 2025.

NÓBREGA, C. S. R. Literatura surda: as produções digitais de textos religiosos em Libras. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Letras) –

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11938>.

RIBEIRO, S. S. R. Inclusão e permanência de pessoas surdas na igreja. Revista Epistêmê, v. 13, n. 13, p. 97-118, jan. 2025. Disponível em: <https://publicacoes.stbne.com.br/index.php/revista/article/view/46>.

UNINTER. 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/105841308/EVANGELIZA%C3%87%C3%83O_UMA_REFLEX%C3%83O SOBRE_O_SERVI%C3%87O_DA_PALAVRA_A_IMPORT%C3%82NCIA_E_OS_DESAFIOS_DA_INCLUS%C3%83O_DA_PESSOA_AUTISTA_E_SUA_FAM%C3%8DILIA_DENTRO_DA_IGREJA.

VASSEUR, F. C.; NORA, P. A percepção dos deficientes visuais em atrativos turísticos: o caso da igreja de São Pelegrino. In: Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo de Mercosul. Universidade de Caxias do Sul, nov. 2012. Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/a_percepcao_dos_deficientes.pdf

Autores



Anderson Junior da Silva Naressi

andersonnaressiipda@gmail.com

Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Teologia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOPAR). Atua na interface entre religião, sociedade e espiritualidade, com interesse em estudos contemporâneos da fé e suas expressões culturais.



Andreza Cristina Both Casagrande

andrezaboth@yahoo.com.br

Doutoranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e graduada em Psicologia pela mesma instituição. Atua como professora e diretora do Departamento de Psicologia da UNITAU, com experiência em Psicologia Organizacional, Desenvolvimento de Lideranças e Avaliação de Habilidades Sociais no Trabalho.



Débora Alves Melo

d.alvesmelo@uol.com.br

Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Ciências pela Faculdade de Educação e Cultura do ABC e em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN). Atua como advogada e proprietária da Alves Melo Advocacia, com experiência na área jurídica e interesse em temas relacionados à educação e cidadania.



Diego Jesus da Silva Nascimento
diego.radio95@gmail.com

Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Teologia pela UMESP e em Radiologia Médica pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Atua na área de suporte técnico e treinamento de sistemas corporativos, com experiência docente no ensino superior e interesse em religião, tecnologia e educação.



Emerson de Sousa Viana
emersonviana2201@gmail.com

Mestrando em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Psicologia pela mesma instituição. É proprietário da Clínica Viva Psicologia e atua em saúde mental, com foco em Síndrome de Burnout, emoções em contextos acadêmicos e processos de personalidade e temperamento.



Gabriel Campos Muniz
gcmuniz.1997@gmail.com

Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Teologia pela UMESP e em Logística pela Faculdade de São Bernardo de Tecnologia. Atua na liderança nacional de discipulado jovem na Igreja Pentecostal Deus é Amor e desenvolve pesquisas nas áreas de Discipulado, Eclesiologia e Pentecostalismos.



Gustavo Costa Rodrigues

gustavotilsp@gmail.com

Mestrando em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Comunicação e especialista em práticas midiáticas. Desenvolve pesquisas sobre processos comunicacionais, cultura digital e mediações contemporâneas.



Iolanda Roman de Oliveira Ventura

iolandaroman@yahoo.com.br

Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA). Atua na rede municipal de Santo André desde 2009, com experiência em alfabetização e didática docente. Desenvolve pesquisas sobre práticas pedagógicas inovadoras e formação docente voltadas à educação pública e humanizada.



Janaína Brito de Assis Freitas

janainaassisfreitas@gmail.com

Doutoranda em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com bolsa CAPES. Mestre e graduada em Teologia pela mesma instituição. Atua na linha de pesquisa “Religião e Dinâmicas Socioculturais”, com ênfase em Teologia Pastoral e Social. Dedicar-se ao estudo das violências contra meninas e mulheres em contextos religiosos, articulando espiritualidade, gênero, hermenêutica feminista e decolonialidade.



Janilza Ramos Evangelista
janilzahan@hotmail.com

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais, com pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Especial. Atua como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com experiência em práticas pedagógicas inclusivas e processos de aprendizagem voltados à diversidade escolar.



Jéssica Nascimento Novais
jnumesp@gmail.com

Graduada em Direito pelas Faculdades Integradas Brasil Amazônia (FIBRA). Desenvolveu pesquisa sobre proteção jurídica e vulnerabilidade digital, com foco na pornografia de vingança e segurança informacional. Atuou no Tribunal Regional do Trabalho da 8ª Região e em escritórios de advocacia, com experiência em direito trabalhista e ética digital.



João Paulo Navega Roque
joaogavenasigna@gmail.com

Mestrando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e em Matemática pela Universidade Paulista (UNIP). Especialista em Libras, Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, atua como neuropsicopedagogo e diretor da Navega&Leal Consultoria Pedagógica, além de integrar o GEPICSH/UMESP.



Joelma Lima Lobo

joelma.lobo2006@gmail.com

Licenciada em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento. Atua na gestão escolar da rede municipal de Santo André, onde exerceu cargos de vice-diretora e diretora de unidade. Suas áreas de interesse incluem alfabetização, letramento e gestão democrática na educação pública.



Jose Roque Neto

roqueprof@hotmail.com

Mestrando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Gestão de Pessoas e com formações complementares em Educação, Marketing e Tecnologia da Informação. Atua há quase três décadas no SENAI e SENAC com foco em inclusão, metodologias ativas e formação profissional de jovens e adultos.



Levy Freitas de Lemos

lemos07@gmail.com

Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com período sanduíche na Universidade Católica Portuguesa. Mestre em Gestão e Estratégia pela UFRRJ e licenciado em Pedagogia e Letras. Servidor público federal no IFRJ, atua na formação docente e em pesquisas sobre ensino religioso, espiritualidade e saúde mental de líderes religiosos.



Louis Edoa

louisnelma40@gmail.com

Doutorando em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com período sanduíche na Sorbonne, França. Mestre na mesma área pela UMESp. Atua como professor e jornalista, com ênfase em estudos sobre diversidade, equidade, inclusão e pertencimento (DEIB) e em consultoria em comunicação organizacional.



Maria A. Amin de Oliveira

aminmaria59@gmail.com

Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Médica, pediatra e neurologista pediátrica, com atuação na interface entre saúde e educação. Dedica-se a estudos sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem e práticas interdisciplinares no contexto educacional.



Nathalia Caetano Tortola

tortolacaetanonathalia@gmail.com

Mestranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Psicologia pela mesma instituição e pós-graduada em diversas áreas da Psicologia e Gestão. Atua em Psicologia Organizacional e Terapia Cognitivo-Comportamental, com ênfase em comportamento humano e desenvolvimento de competências socioemocionais.



Ozana Vera Leal
ozanaleal2021@gmail.com

Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pós-graduada em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia. Atua como coordenadora pedagógica na Clínica Vias do Saber e sócia-diretora da Navega & Leal Consultoria Pedagógica.



Pâmela de Oliveira Pena Rebollo
penarebollo@gmail.com

Licenciada em Pedagogia e Letras (Português e Libras). Especialista em Educação Inclusiva, Metodologias do Ensino de Artes e Neuropsicopedagogia. Atua como gestora escolar na Prefeitura de Santo André, com experiência em alfabetização, educação especial e práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à formação docente.



Paula Ferreira de Araújo Carvalho
paula2806@gmail.com

Doutoranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida pela UNIFAE e graduada em Enfermagem, Biologia e Ciências. Atua como docente e pesquisadora nas áreas de saúde da mulher, interseccionalidade e psicologia positiva.



Rodrigo Vieira de Freitas
rodrigofreitaspsi@gmail.com

Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Psicologia, Pedagogia e Teologia. Pessoa autista, atua como pesquisador em neurodiversidade, capacitismo e teorias críticas da deficiência, além de ser membro fundador do Coletivo Autista da UMESp.



Wagner Amin
wagneramim.oficial@gmail.com

Mestrando em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduado em Ciências Contábeis pela Fundação Universidade de Itaúna (2003) e pós-graduado em Psicologia Positiva pela UniBF (2022). Possui certificações internacionais em Programação Neurolinguística, Coaching e Análise Comportamental, com formação reconhecida pela Global Coaching Community e pela Federação Brasileira de Coaching.

Intérpretes



João Paulo Navega Roque
andersonnaressiipda@gmail.com

Mestrando em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Intérprete em contextos religiosos, educacional e de conferência.



Gustavo Costa Rodrigues
gustavotilsp@gmail.com

Mestrando em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Intérprete em contextos religiosos, audiovisual, cultural e de conferência.



Heloísa Mara Santos Campos

Mestranda em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Intérprete de Libras no contexto educacional, religioso e de conferência.

Há livros que nos encontramos antes mesmo de os procurarmos. Múltiplos Olhares para a Inclusão: vivências, teoria e prática em diferentes espaços sociais chegaram a mim dessa forma – não como obra a ser analisada, mas como experiência a ser sentida. Fui convidado a lê-lo e a escrever este prefácio, sem ter participado de sua construção, e talvez por isso mesmo pude encontrá-lo em sua inteireza: um livro que respira humanidade, pesquisa e compromisso ético. Ao percorrer suas páginas, reconheci nele um gesto coletivo de resistência e esperança, um testemunho de que a inclusão não é uma palavra em moda, mas um horizonte civilizatório.

Wharley dos Santos, Prefácio

Belo Horizonte (MG), 2025