



DESAFIOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS NEURODIVERGENTES: A TERCEIRA MARGEM DO RIO

Raimunda Ribeiro Mascarenhas

Dayse Raquel Sousa da Silva
Fundação Escola de Saúde Pública de Palmas

RESUMO

O capítulo analisa os limites e as possibilidades da inclusão de pessoas neurodivergentes e com deficiência a partir de uma metáfora literária que diferencia presença e pertencimento. O estudo, desenvolvido como ensaio teórico com pesquisa bibliográfica de caráter interpretativo-crítico, discute neuroplasticidade, comunicação alternativa, barreiras escolares e laborais, estigma e métricas de normalidade. Conclui que a presença legal ou terapêutica não garante inclusão e defende a criação de vínculos, revisão de indicadores e transformação das práticas institucionais para promover pertencimento.

Palavras-chave: Inclusão; Neurodivergência; A terceira margem do rio.

INTRODUÇÃO

Há histórias que parecem inventadas só para nos dizer o que não conseguimos enxergar de outro jeito. Foi o que fez João Guimarães Rosa, quando escreveu *A terceira margem do rio* (1962). Um homem comum, de repente, decide viver sozinho em uma canoa, sem nunca mais voltar para casa. Não atravessa para o outro lado, nem retorna para o lugar de onde saiu. Fica ali, sempre no meio, sempre remando, sempre à vista mas sem nunca pertencer a lugar nenhum. Quem olha da margem sabe que ele existe, mas não sabe como nomeá-lo. É presença e ausência ao mesmo tempo.

Não é assim que acontece com tanta gente entre nós? Pessoas que estão na escola, mas não participam da roda de conversa. Que assinam o ponto na empresa, mas não têm voz nas decisões. Que aparecem nas estatísticas de inclusão, mas continuam sozinhas, isoladas, sem cais. Neurodivergentes, pessoas com deficiência, autistas, pessoas com TDAH. Também quem vive com dislexia, discalculia ou outras dificuldades de aprendizagem (Shaywitz, 2003). Quem enfrenta epilepsia, síndrome de Tourette ou paralisia cerebral. Quem tem síndrome de Down e tantas vezes é tratado como “eterno infantil”. Quem traz altas habilidades e superdotação, e por isso carrega o estigma de ser “excêntrico”. Quem convive com transtornos de humor, de ansiedade persistentes, de depressão, que mudam a forma de sentir e participar do mundo (Who, 2011). Todos eles navegando no mesmo rio social, mas muitas vezes sem margem que os acolha.

A ciência, por sua vez, parece dar esperanças. Descobriu a neuroplasticidade: a capacidade que o cérebro tem de se reorganizar, de aprender novos percursos, de refazer caminhos (Kolb; Gibb, 2014; Doidge, 2007). As terapias se multiplicaram: da fonoaudiologia à psicologia comportamental, da estimulação precoce à psicoterapia



para regulação emocional. Os relatórios trazem resultados: sintomas diminuem, desempenhos melhoram, estratégias funcionam (Faraone et al., 2021). A legislação também se orgulha: a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) assegura participação plena. Mas a vida mostra outra cena: cérebros mudam, papéis assinam direitos, terapias avançam e, mesmo assim, os sujeitos seguem sem cais. É como se os remos estivessem mais fortes, mas as margens permanecessem inacessíveis.

É nesse desencontro que falamos em inclusão, mas praticamos presença sem pertencimento. Crianças com dislexia ainda são chamadas de preguiçosas mesmo quando estudos, como o de Shaywitz (2003), já mostraram que sua dificuldade é neurológica, não falta de esforço. Estudantes com TDAH continuam vistos como “bagunceiros”, estigma apontado em pesquisas (Faraone et al., 2021; Shaw et al., 2014). Jovens autistas são reduzidos à caricatura do “excêntrico” (Barnes; Mercer, 2010; Lord et al., 2021), enquanto pessoas com deficiência intelectual seguem sendo infantilizadas, tratadas como “eternas crianças” (Who, 2011; Sassaki, 2010). Adultos com depressão ou ansiedade, por sua vez, carregam a marca cruel de serem lidos como fracos (Corrigan; Watson, 2002; Gilbert, 2009). Com raríssimas exceções, mesmo estando na sala de aula, continuam isolados; no trabalho, seguem sem carreira; na vida, remam sem porto. E quando a lei garante, a prática desmente (Brasil, 2015; Brasil, 2020). A canoa é lançada ao rio, mas sem um cais para atracar.

Ao olharmos as psicologias, conseguimos vislumbrar diferentes paradigmas, por exemplo, a psicologia das emoções mostra que sentimentos só florescem plenamente quando são validados (Izard, 2007; Gross; Thompson, 2007). A psicologia social e comunitária lembra que pertencimento não é luxo, mas necessidade humana fundamental (Baumeister; Leary, 1995; Prilleltensky, 2001). A psicologia cultural e narrativa insiste: somos feitos de histórias, e quando a narrativa que nos envolve é de estigma, o destino é a exclusão (Bruner, 1990; White; Epston, 1990). Tudo converge para um mesmo ponto: reduzir sintomas não basta; sem vínculos, não há inclusão.

É essa travessia que este capítulo se propõe a fazer. Usando a literatura de Guimarães Rosa como metáfora e a ciência como guia, vamos analisar como diferentes neurodivergências e deficiências continuam habitando essa “terceira margem”. Falaremos da promessa e dos limites da neuroplasticidade, da importância da comunicação como ponte, das barreiras na escola e no trabalho, do peso das narrativas culturais, do equívoco das métricas centradas em sintomas e, sobretudo, da urgência do pertencimento. Porque inclusão não é apenas estar presente na margem. Inclusão é desembarcar. É encontrar abraço esperando no cais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A metáfora de Guimarães Rosa como chave hermenêutica da inclusão

Guimarães Rosa não escreveu sobre inclusão, mas escreveu sobre o destino humano em *A terceira margem do rio* (1962), pois aquele homem que abandona tudo para viver em uma canoa nos obriga a pensar sobre quem existe sem lugar. Ele não partiu, não voltou, não chegou. Apenas ficou, remando. Quem o via, não sabia como nomeá-lo: era pai, mas não era; era vizinho, mas não convivia; era presença, mas não fazia parte. Não é exatamente isso que acontece com tantos que chamamos de diferentes?

Quando olhamos para as pessoas neurodivergentes e com deficiência, percebemos a mesma lógica, elas estão lá: na escola, no trabalho, na comunidade. Mas,



ao mesmo tempo, não estão. A presença não se traduz em participação. É o aluno que assiste à aula, mas não entra no grupo de amigos. O funcionário contratado por cota, mas nunca convidado para a reunião importante. A criança que aparece nos relatórios da política pública, mas que no recreio permanece sozinha. É a terceira margem de Rosa, agora não como ficção, mas como realidade social.

Bruner (1990), ao falar de psicologia cultural, já lembrava que somos feitos de narrativas. E algumas narrativas funcionam como cárcere: transformam sujeitos em rótulos, histórias em estatísticas, vidas em casos de manual. Rosa rompe com isso ao nos mostrar um personagem impossível de reduzir e nos desafia a ver, nos neurodivergentes, mais do que diagnósticos. A ciência confirma: não basta estar presente, é preciso pertencer (Baumeister; Leary, 1995).

O incômodo é inevitável. Porque se Rosa deixou seu homem na canoa como provocação literária, nós estamos deixando milhões de pessoas na mesma situação como prática social. Falamos em inclusão, escrevemos leis, aplicamos protocolos terapêuticos mas mantemos o cais fechado. E, enquanto isso, os sujeitos remam. Remam com esforço, com terapias, com apoio familiar. Mas remar não é desembarcar.

Por isso começamos este artigo com Rosa: porque ele nos oferece um espelho, oferece esse ponto de vista que possibilita ver que o que é absurdo na ficção é comum na vida, e o que deveria ser denúncia virou rotina. Se quisermos de fato falar em inclusão, precisamos aprender a olhar como ele olhou: enxergar a estranheza, nomear o desconforto, sentir o silêncio. Só assim poderemos transformar a terceira margem em porto.

1.2 Neuroplasticidade: possibilidades reais, limites sociais

A ciência adora prometer milagres. E um dos seus termos favoritos, hoje, é neuroplasticidade. A palavra soa quase mágica: o cérebro pode se reorganizar, aprender novos caminhos, refazer funções. Para quem convive com autismo, TDAH, dislexia, deficiência intelectual ou paralisia cerebral, isso é uma boa notícia. Significa que não há sentença final, não existe “cérebro condenado”. O neurônio, afinal, é mais artista do que escravo: redesenha, improvisa, cria alternativas (Lent, 2019; Kolb; Gibb, 2021).

Krafte-Jacobs; Costa, (2018) abordam que estudos de neuroimagem mostram que crianças com dislexia, após intervenção fonológica intensiva, apresentam aumento de conectividade em áreas de linguagem. Em TDAH, programas de treino cognitivo mostraram melhora funcional associada a mudanças nas redes de atenção (FARAONE et al., 2021). No Brasil, Lent (2019) lembra que o cérebro não é só substrato biológico, mas território em diálogo constante com o ambiente e é nesse diálogo que a plasticidade acontece ou se atrofia.

Mas, porém, contudo, entretanto, de nada adianta mudar sinapses se as portas da escola continuam fechadas para a diferença, ou se o mercado de trabalho não oferece espaço real de progressão. A criança pode aprender novas estratégias de leitura, mas se for chamada de “preguiçosa” pelos colegas, a conquista se dissolve em dor. O jovem pode treinar a atenção, mas se o professor só enxergar “bagunça”, o esforço perde lugar. A plasticidade cerebral existe, sim, mas não basta: como diz Damásio (2021), não há cérebro sem corpo, nem corpo sem cultura.

Eis a contradição: temos cérebros capazes de mudar, mas sociedades incapazes de acolher a mudança. A psicologia das emoções já mostrou que regulação não acontece no vácuo, mas em contextos de validação (Izard, 2007; Damásio 2021). A



psicologia comunitária reforça: saúde não é só ausência de sintomas, mas possibilidade de viver em ambientes justos (Prilleltensky, 2020). Sem esses portos, a neuroplasticidade se torna um presente inútil como entregar remos novos para quem continua proibido de atracar.

É por isso que precisamos deslocar o foco. Celebrar os avanços da neurociência é justo, mas insuficiente. O verdadeiro desafio não é só treinar cérebros, mas transformar margens. O cais não se constrói em laboratório, mas em escolas que reconheçam, em empresas que promovam, em políticas que saiam do papel. Do contrário, ficamos com a versão mais cruel da terceira margem: sujeitos que se reinventam por dentro, mas continuam impedidos de desembarcar por fora.

1.3 A fisioterapia frente às barreiras da inclusão social

Em síntese, a neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de mudar, moldar e adaptar-se, em nível funcional e estrutural, ao longo de toda a vida humana (Chaves, 2023). É como se o próprio corpo tivesse guardado em si a sabedoria de se reinventar. Para além da discussão centrada nos sujeitos neurodivergentes, é fundamental reconhecer que as pessoas com deficiência também se inserem em um contexto de diversidade neurológica e funcional. No exemplo da paralisia cerebral, uma lesão no cérebro, não progressiva, as manifestações podem, sim, se modificar com o tempo. A neuroplasticidade, estimulada por terapias como fisioterapia para autonomia, fonoaudiologia, para expressão da alma e terapia ocupacional para viver a vida comum, ordinária, entre outras terapias que aproximam as diversidades cerebrais e os funcionamentos atípicos, torna-se então uma janela aberta, uma promessa de caminhos novos (Brasil, 2014; Pereira et al., 2024).

A fisioterapia, nesse cenário, não é apenas técnica: é um gesto cotidiano que ensina a levantar-se, dar passos, sentar-se, pegar e manusear objetos. Cada exercício, ainda que repetitivo, se converte em metáfora de conquista, onde o músculo que se fortalece, o movimento que se organiza, o corpo que encontra novas formas de habitar o mundo (Leite; Prado, 2004). Estudos recentes mostram que métodos intensivos de fisioterapia ampliam a função motora grossa em maior extensão do que terapias tradicionais (Lampert et al., 2025). E isso não significa apenas melhora clínica: significa poder atravessar a rua, brincar na praça, escrever o próprio nome, participar da vida.

As famílias, que tantas vezes se tornam o primeiro porto de esperança, buscam incansavelmente por terapias. A ciência avança, oferecendo recursos, tecnologias, abordagens inovadoras. Mas, em contrapartida, a sociedade nem sempre acompanha esse passo. É como se o corpo pudesse aprender a dançar, mas a festa permanecesse interdita. O tratamento progride, mas o mundo não abre espaço suficiente para que essas conquistas se tornem pertencimento.

Porque os limites não são apenas motores ou cognitivos: são sociais. As barreiras mais altas não estão no músculo que se recusa a obedecer, mas no olhar que insiste em excluir, na arquitetura que não prevê rampas, na política pública que não chega (Rodrigues et al., 2025). Assim, a reabilitação fisioterapêutica, ainda que eficaz, pode ter seu impacto reduzido se não for acompanhada de ações sociais que promovam inclusão. É como se a canoa avançasse, mas continuasse sem cais para atracar.

A exploração do potencial adaptativo do sistema nervoso só alcança plenitude quando encontra respaldo em uma sociedade que se reconhece diversa. A tríade reabilitação, autonomia e inclusão não pode caminhar separada: precisa estar



sustentada em políticas públicas, em apoio familiar, em comunidades que compreendam que todos têm lugar. O apoio da família, desde a infância, é parte essencial do cuidado integral (Brasil, 2014). Não apenas para estimular funções motoras, mas para construir experiências de pertencimento. Porque, no fim, mais do que andar, correr ou pegar objetos, o que cura é poder ser chamado pelo nome, ser esperado na roda, ser reconhecido no cais.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este texto configura-se como ensaio teórico articulado a uma pesquisa bibliográfica. Como forma ensaística, privilegia a reflexão crítica, a experimentação conceitual e a relação entre subjetividade da(s) autor(as) e o objeto, sem obrigatoriedade de procedimentos empíricos padronizados (Meneghetti 2011)

Adota-se uma perspectiva interpretativa-crítica que reconhece a coexistência de múltiplos saberes e a necessidade de diálogo entre eles. O ensaio aqui proposto assume o princípio da não-identidade, a possibilidade de problematizar teorias estabelecidas e reconfigurar sentidos e vê a revisão bibliográfica como material segundo para alimentar reflexões, não como único sustentáculo da verdade definitiva (Meneghetti 2011)

As experiências e observações das autoras são utilizadas como vínculo interpretativo, servindo como ponto de partida para problematizar a literatura e para exemplificar como políticas e práticas se concretizam (ou falham) in loco. Essas experiências não substituem evidências empíricas, mas enriquecem a análise ao oferecerem práxis e casos que dialogam com a teoria.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Inclusão incompleta: ainda sem porto

A palavra “inclusão” virou bandeira. Está nas leis, nas campanhas, nos discursos políticos. É repetida como um mantra. Mas basta caminhar pelos corredores de muitas escolas, empresas ou unidades de saúde para perceber o contraste: presença não é o mesmo que pertencimento. O aluno está matriculado, mas não tem amigos. O funcionário foi contratado, mas não participa das decisões. O paciente é atendido, mas não encontra continuidade no cuidado. A canoa foi posta no rio, mas o cais continua interdito.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) assegura igualdade de oportunidades e participação plena. No entanto, relatórios de monitoramento (Brasil, 2020) apontam lacunas gritantes entre a norma e a prática: escolas sem estrutura, falta de formação docente, serviços de saúde mental sobrecarregados, barreiras arquitetônicas e atitudinais persistentes. Sasaki (2010) já denunciava: inclusão não é apenas matricular, é garantir participação efetiva. E essa participação, sabemos, continua sendo exceção.

Mendes e Cia (2019), ao analisarem práticas de inclusão escolar no Brasil, mostram que muitos alunos com deficiência intelectual ou autismo estão fisicamente em sala, mas isolados nas interações sociais. No mundo do trabalho, Barghouti e Nielsen (2021) revelam que as cotas ampliam o acesso, mas não garantem progressão ou reconhecimento profissional. A psicologia comunitária chama isso de inclusão



simbólica: estar presente para cumprir protocolo, mas não ser de fato integrado na vida coletiva (Prilleltensky, 2020).

Emoções só ganham sentido quando encontram ressonância nos outros, no sentido que o aluno que aprende, mas permanece invisível aos colegas, experimenta a dor silenciosa de uma alegria não validada. O trabalhador que melhora sua produtividade, mas nunca é promovido, internaliza a mensagem de que seu esforço não tem valor. A clínica pode mostrar avanços, mas se a sociedade não os reconhece, o sujeito segue exilado na terceira margem.

O desafio, então, é deslocar o olhar: da matrícula para a amizade, do contrato para a carreira, do atendimento pontual para a rede de cuidado. Inclusão não pode ser apenas a foto bonita no relatório de gestão. Ela precisa ser coisa real, habitável, onde a canoa finalmente encontra terra firme. Enquanto isso não acontecer, seguimos praticando a forma mais cruel de exclusão: aquela que finge incluir, mas deixa o sujeito sozinho no meio do rio.

3.2 Comunicação como ponte

Se há algo mais cruel do que não ser aceito, é não ser sequer ouvido. A comunicação é o que nos dá chão no mundo: nomeamos, pedimos, contamos histórias e rimos juntos. Quando ela falha ou não encontra espaço, o sujeito é empurrado de volta para a terceira margem. Não porque não queira participar, mas porque sua voz não atravessa o rio. É nesse ponto que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (AAC) tem sido celebrada como ponte possível. Quadros de figuras, aplicativos em tablets, recursos de voz sintetizada: tudo isso serve para dizer, finalmente, “eu estou aqui”.

Estudos recentes mostram a potência dessa ferramenta. O relatório de Light e McNaughton (2020) aponta que usuários de AAC não apenas melhoram a expressão, mas ampliam participação escolar e social. Soto e Yu (2020), em revisão internacional, confirmam que o acesso à comunicação transforma não só a vida do sujeito, mas também a percepção da comunidade que passa a reconhecê-lo como interlocutor legítimo. No Brasil, autores como Deliberato e colaboradores (2021) têm desenvolvido pesquisas aplicadas em educação especial, mostrando avanços, mas também ressaltando a urgência de ampliar políticas públicas e formação docente.

Mas aqui vem a contradição: ainda que tenhamos tecnologia, muitas vezes falta gente preparada para usá-la. Escolas sem internet, professores sem treinamento, famílias sem suporte. A pesquisa de Silva e Bersch (2020), no Brasil, evidencia esse abismo: os recursos existem, mas permanecem guardados em gavetas por falta de capacitação. É a ironia da inclusão: temos a ponte, mas ninguém aprende a atravessá-la. O resultado é que muitos seguem condenados ao silêncio, mesmo quando a ferramenta para falar está ao alcance das mãos.

Outro ponto crítico é a produção científica brasileira. Enquanto a literatura internacional tem avançado em estudos longitudinais, explorando impacto da AAC em autonomia e qualidade de vida (Binger et al., 2022), no Brasil os trabalhos ainda são pontuais e concentrados em poucos centros acadêmicos. Essa escassez precisa ser registrada: não se trata de ausência de demanda, mas de negligência histórica em investir em pesquisa e tecnologia inclusiva. O silêncio acadêmico, nesse caso, reforça o silêncio social.

Por isso, falar em inclusão sem falar em comunicação é ilusão. Ninguém pode pertencer se não pode dizer, perguntar, reclamar, contar piada. A AAC não é acessório tecnológico, mas condição de cidadania. Precisamos de políticas que garantam acesso,



formação e continuidade. Do contrário, seguiremos praticando a exclusão mais cruel: a que deixa a canoa isolada no rio não por falta de esforço, mas porque a voz nunca foi ouvida.

3.3 Escola inclusiva: presença não é participação

Poucas imagens são tão enganosas quanto a foto da matrícula, ali está o aluno com deficiência, sorrindo na carteira, registrado no censo escolar. E muitos comemoram: “estamos incluindo”. Mas inclusão não é fotografia em ata nem presença em lista. Inclusão se mede no recreio, quando a criança é chamada para brincar; no grupo de colegas, quando é lembrada; na roda da hora do lanche, quando sua ausência faz falta. Do contrário, temos apenas presença sem participação. E presença sem participação é só outra forma de exclusão.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) assegura o direito à educação plena. Contudo, relatórios oficiais (Brasil, 2020) mostram que as escolas ainda tropeçam: faltam professores formados, materiais adaptados, práticas de convivência que garantam amizade e vínculo. Mendes e Cia (2020) analisam que, na maior parte das vezes, a inclusão escolar acontece no papel, mas não no coração da sala de aula. O aluno está lá, mas continua na terceira margem: presente no rio, mas sem cais de amizade.

A metáfora rosiana se cumpre nesse silêncio cotidiano. Assim como o homem da canoa é visto mas não chamado de volta, o estudante neurodivergente é percebido mas não convidado. Está ali, mas não pertence. E é nesse ponto que a arte ajuda a enxergar o que os relatórios técnicos não alcançam. Portinari, em *Meninos Brincando* (1944), pintou crianças correndo na rua, em roda, com braços e pernas entrelaçados. Nenhuma está de fora, todas se reconhecem no jogo. Essa cena simples, de comunidade infantil, é o que a escola deveria garantir: não apenas aprendizagem formal, mas a experiência de brincar junto, de ser parte.

A psicologia das emoções explica essa necessidade com clareza. Izard (2007) mostra que alegria só se consolida quando partilhada; Damásio (2021) reforça que emoção e cognição caminham juntas. Um aluno com dislexia que aprende a ler, mas não encontra reconhecimento nos colegas, experimenta uma vitória amputada. Um jovem com TDAH que consegue se concentrar, mas não é chamado para dividir tarefas, sente sua conquista virar solidão. O cérebro pode ser plástico, mas sem afeto não há aprendizado que se sustente.

O desafio, então, é mudar o critério de sucesso escolar. Não basta contar quantos foram matriculados; é preciso perguntar quantos têm amigos. Não basta medir desempenho em provas; é preciso medir vínculos, convites, presença afetiva. Portinari nos lembra que a escola deveria ser como a rua de sua tela: espaço de roda, de encontro, de todos no jogo. Enquanto não entendermos isso, seguiremos praticando a exclusão travestida de estatística. Canoas cheias de alunos, sim mas sem cais de convivência.

3.4 Trabalho e carreira: o porto interdito

Trabalhar deveria ser parte do desembarque. Mas, para muitas pessoas com deficiência, o emprego formal é antes porto de passagem do que porto firme. Segundo dados de 2024 do eSocial, há cerca de 545.940 pessoas com deficiência inseridas no



mercado formal no Brasil, principalmente em empresas com obrigação legal de cotas. Mas estar lá não significa subir.

Num levantamento da Radar da Inclusão, descobriu-se que 84% das pessoas com deficiência não ocupam cargos de liderança, gerência, coordenação ou supervisão são exceção. E menos de 2% chegaram a diretoria ou presidência. Pesquisa sistemática recente confirma: embora existam leis e políticas públicas, há escassez de oportunidades reais de crescimento profissional para a maioria.

Em Montes Claros-MG, estudo local revela que trabalhadores com deficiência percebem que, embora estejam empregados, muitos não enxergam caminho claro de progressão. A permanência no trabalho muitas vezes se dá em funções repetitivas ou sem possibilidades de evolução. Essa percepção é tão comum que se torna norma, não exceção.

Há também evidências de que desigualdade salarial persiste, de modo que pessoas com deficiência ganham menos, têm menos bônus ou aumentos, e muitos não sabem sequer se há plano de carreira em suas empresas. Pesquisa da Mais Diversidade mostra que grande parte dos funcionários não sabem se existe plano de desenvolvimento para PCDs.

A conclusão é dolorosa: progredir profissionalmente continua sendo privilégio de poucos. Há, sim, inserção; há, sim, presença; mas raramente há percurso visível, ascensão de cargo, reconhecimento estratégico. E isso não se deve à falta de vontade, mas à ausência de políticas de carreira claras, à liderança pouco comprometida e à cultura organizacional que repele singularidade. Canoas cheias de PCDs, sim, mas sem cais de ascensão.

3.5 Narrativas culturais: quando a margem ensina o rio

Guimarães Rosa deixou um homem silencioso no meio do rio e a aldeia tratou de lhe emprestar rótulos. Com as crianças acontece parecido: quando a narrativa da margem decide quem “pertence” e quem “estraga o jogo”, a infância aprende rápido a repetir o enredo. A criança autista vira “excêntrica”, a com dislexia “preguiçosa”, a com deficiência intelectual “eterna criança”. E as outras ditas típicas aprendem a olhar. Aprendem a imitar a margem. É assim que o estigma educa: ensinando a excluir antes de ensinar a conviver. As consequências não são literárias; são mensuráveis. Uma revisão sistemática recente mostra que estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem carregam estigmas que corroem autoestima, participação e desempenho (Haft; Hoelt, 2022).

No cotidiano escolar brasileiro, o roteiro é ainda mais explícito: pesquisas apontam maiores taxas de bullying e violência contra estudantes com deficiência, com impactos diretos em socialização e trajetória escolar (Miranda, 2023). Mapeamentos nacionais também falam em desigualdades persistentes no acesso e permanência (IBGE/MDH, 2025). Quando o estigma ocupa a sala, o aprendizado deixa de ser encontro e vira sobrevivência: menos convites no recreio, menos grupos de trabalho, menos chances de praticar a linguagem da amizade — que é, afinal, o alfabeto do pertencimento.

O efeito não atinge só quem é alvo. As crianças típicas também se desenvolvem sob essas histórias. Em sala de aula, ameaças de estereótipo (ser “o que não consegue”, “o que atrapalha”, “o que não é bom em matemática”) aumentam ansiedade e prejudicam desempenho um fenômeno amplamente documentado e que segue sendo medido em contextos escolares (Seo, 2021; Luo et al., 2024). Quando a cultura da



turma normaliza rótulos, as crianças típicas aprendem a naturalizar a distância, perdem oportunidades de empatia e reduzem seu próprio repertório de convivência. Em contraste, intervenções escolares que trabalham consciência sobre deficiência e contato significativo vêm mostrando melhora de atitudes e comportamentos pró-inclusão entre os colegas sem deficiência, ainda que os efeitos de longo prazo precisem de mais estudos rigorosos (Waqas et al., 2020; Crocket et al., 2025; revisão de programas escolares em 2025).

Para as crianças atípicas, o peso é duplo: além do esforço para aprender e se regular, enfrentam a maré das narrativas. Em autismo, por exemplo, revisões de intervenções baseadas na escola mostram ganhos em engajamento com pares, iniciações e reciprocidade quando a equipe é formada e a cultura da turma muda — mas ainda há lacunas em amizade recíproca e nomeações recebidas, sinalizando que a margem resiste (Tsou et al., 2024). Em dificuldades de aprendizagem, o estigma associado à “falta de esforço” continua se relacionando com a baixa autoeficácia e retraimento acadêmico (Haft; Hoeft, 2022). Em deficiência intelectual, a literatura global e relatórios educacionais apontam exclusão social e isolamento como barreiras centrais (Special Olympics, 2021; sínteses brasileiras recentes também registram pertencimento mais baixo e maior exposição a bullying entre grupos de DI em comparação com seus pares de altas habilidades) (Nakano et al., 2024).

A boa notícia é que narrativas podem ser ensinadas de outro jeito. Estudos e meta-análises com crianças e adolescentes mostram que programas de redução de estigma — especialmente os que combinam educação e contato significativo com pessoas que vivem aquela condição — melhoram atitudes e alguns comportamentos no curto prazo (Waqas et al., 2020; Crocket et al., 2025). Em escolas, intervenções estruturadas voltadas ao autismo vêm aumentando a posição social e número de amigos nomeados pelos próprios estudantes, quando há formação de equipe e ajustes ecológicos consistentes (Tsou et al., 2024). Ainda faltam RCTs de seguimento longo e mais produção brasileira recente centrada em convivência e amizade (Smythe et al., 2020; Tessaro, 2022), mas o vetor está claro: quando a turma muda a história, o rio muda de curso.

Em termos rosianos: se quisermos que a canoa não seja destino, mas travessia, precisamos ensinar a margem a receber. Isso significa currículos que incluam letramento em deficiência, rotinas de contato guiado e mediação por pares, acompanhamento de indicadores de vínculo (não só de notas), além de políticas anti-bullying que enxerguem a deficiência como marcador de vulnerabilidade. A infância típica e atípica aprende com as histórias que contamos e com as que repetimos sem pensar. Quando a escola e a comunidade reescrevem essas histórias, a terceira margem começa a virar cais.

3.6 O equívoco das métricas centradas em sintomas

A aldeia de Rosa não media quantas vezes o homem remava. Apenas o olhava de longe, inventando histórias. Na nossa aldeia moderna, inventamos métricas: quantos alunos com deficiência estão matriculados, quantos autistas recebem laudo, quantas pessoas com deficiência têm carteira assinada. Contamos sintomas, papéis e registros. E confundimos número com inclusão. É o equívoco da estatística que acha que porque a canoa existe, o cais está pronto.

Na saúde e na educação, isso aparece de forma gritante. Crianças são medidas por déficits, pelos erros de leitura, pelos minutos de atenção, pelas crises de ansiedade.



Raramente se mede pertencimento, amizade ou participação comunitária. A crítica é antiga, mas continua atual: em revisão de literatura, Haertl e colegas (2021) destacam como os indicadores de sucesso em inclusão escolar permanecem centrados em desempenho acadêmico e não em vínculos. No Brasil, Tessaro (2022) mostrou que, em estudos sobre bullying contra crianças com deficiência, pouco se avalia a qualidade das interações entre pares, que é, justamente, o coração da inclusão.

Mas reduzir inclusão a sintomas não é só problema da deficiência. É também problema da diversidade mais ampla. Em 2022, o relatório da UNESCO lembrou que políticas de inclusão precisam contemplar raça, gênero, classe, língua, religião e território como dimensões inseparáveis. A exclusão pode acontecer por um laudo, mas também por um sobrenome, um endereço periférico, um sotaque, uma roupa. Dados recentes do IBGE (2023) confirmam que estudantes negros e indígenas, mesmo quando matriculados, enfrentam taxas maiores de evasão e repetência outro tipo de terceira margem, construída não por diagnóstico, mas por cor de pele ou lugar de nascimento.

A psicologia nos conta que os sintomas são efeitos, não causas (Prilleltensky, 2020). Se olharmos apenas para o que falta no indivíduo, não vemos o que falta no contexto. Uma pessoa trans que abandona a escola não o faz por déficit de atenção, mas por hostilidade cotidiana. Um estudante de comunidade quilombola que não consegue acompanhar o ritmo escolar não carece de capacidade, mas de currículo que reconheça sua história. Uma pessoa com deficiência que entra em uma empresa sem chance de promoção não tem ausência de competência, mas ausência de plano de carreira. Enquanto só olharmos para sintomas individuais, perderemos de vista a cultura da margem que continua interditando o cais.

É hora de inverter o jogo das métricas. Não basta saber quantos foram diagnosticados, matriculados ou contratados. Precisamos medir quantos pertencem, quantos participam, quantos encontram reconhecimento e abraço. Inclusão, no sentido amplo, seja por deficiência, raça, gênero, classe, religião, língua ou território, não é só lançar canoas no rio. É garantir cais plurais, onde todas as travessias possam encontrar pouso.

3.7 Psicologia das emoções e o pertencimento: a alma que clama cais

Guimarães Rosa nunca disse que o homem da canoa chorava. Mas nós sabemos que sim. Porque ninguém atravessa o rio em silêncio absoluto. Existe um choro invisível, que não faz barulho mas corrói por dentro: o de quem é visto, mas não é chamado; o de quem está presente, mas não pertence. A psicologia das emoções dá nome a esse choro: solidão, exclusão, vergonha, autoimagem ferida. É a dor de alma que não aparece em laudos nem em estatísticas, mas que marca cada travessia.

Pesquisas recentes confirmam essa ferida. Um estudo multicêntrico mostrou que pessoas com deficiência relatam níveis mais altos de solidão e isolamento social, fatores associados à depressão e ansiedade (Emerson et al., 2021). No Brasil, Cavalcante e colaboradores (2021) registraram que jovens autistas relatam sentir mais impacto da rejeição social do que de suas próprias dificuldades cognitivas. A dor não vem do diagnóstico em si, mas da forma como a margem os olha. A canoa não dói: o que dói é não ter cais.

A vergonha é outra ferida profunda. Corrigan e Kosyluk (2020) mostram que o estigma internalizado mina a autoestima e reduz a busca por oportunidades. Em pesquisa qualitativa, estudantes com dificuldades de aprendizagem descreveram sentir-se “marcados”, “expostos” e “menores” diante dos colegas (Haft; Hoeft, 2022). É a



alma reduzida a um rótulo. A psicologia chama isso de ameaça de estereótipo; mas, para quem vive, é só uma sensação de viver sempre na borda, nunca no centro.

E o pertencimento? A ciência é clara: pertencer não é luxo, é necessidade básica. Baumeister e Leary já haviam afirmado que vínculos são tão fundamentais quanto comida e abrigo. Estudos mais recentes reforçam: jovens com deficiência que relatam amizade e aceitação mostram maior regulação emocional e melhores índices de saúde mental (Tsou et al., 2024). Em contraste, a ausência de pertencimento está ligada a maior risco de depressão, autoagressão e até suicídio (Miranda, 2023). A alma pede cais. Quando não encontra, adocece.

Por isso este artigo insiste: inclusão não pode se limitar a rampas, laudos, cotas ou protocolos. É preciso garantir abraço, roda, convite, partilha. A psicologia das emoções nos lembra que alegria só se consolida quando compartilhada (Izard, 2007); Damásio (2021) reforça que emoção e cognição caminham juntas, e sem vínculo não há aprendizagem nem trabalho que floresça. O clamor do pertencimento é o mesmo de Rosa: não se trata de remar para sempre, mas de poder, um dia, desembarcar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guimarães Rosa nos deixou o homem da canoa, condenado a existir sem porto, eternamente entre margens. Nós, em pleno século XXI, seguimos repetindo a cena. Pessoas com deficiência, com neurodivergências, com histórias que escapam ao padrão, continuam atravessando o rio sem desembarque. Não é falta de esforço, nem de neuroplasticidade, nem de terapias: é falta de cais. E cais, como a psicologia nos lembra, não se constrói sozinho: é obra de comunidade, de cultura, de política.

A ciência é clara: pertencimento não é acessório, é vital. Estudos mostram que inclusão social reduz solidão e melhora indicadores de saúde mental (Emerson et al., 2021); que amizades ampliam regulação emocional e autoestima (Tsou et al., 2024); que contextos de acolhimento previnem depressão e risco de suicídio (Miranda, 2023). A psicologia cultural e comunitária insiste: sem vínculos, não há saúde; sem afeto, não há aprendizado; sem reconhecimento, não há carreira (Prilleltensky, 2020).

Mas não basta denunciar: é preciso propor. Os caminhos práticos para construir pertencimento já estão traçados em pesquisas e experiências.

1. Na escola: implementar programas de mediação por pares, currículos que incluam letramento em deficiência, formação docente contínua, monitoramento de vínculos além de notas (Chambers et al., 2021; Mendes; Cia, 2020).
2. No trabalho: revisar planos de carreira, garantir acessibilidade tecnológica e atitudinal, criar mentorias e lideranças inclusivas (Barghouti; Nielsen, 2021; Radar da Inclusão, 2023).
3. Na comunidade: promover campanhas que disputem narrativas, criar espaços de convivência intergeracionais, investir em cultura e esporte como pontes de encontro (UNESCO, 2022).
4. Na política pública: monitorar indicadores de pertencimento, não apenas matrículas ou contratações; avaliar vínculos, amizades, participação em grupos e progressão real.

Pertencer é verbo coletivo. É abraço que espera no cais, roda que se abre para brincar, cargo que se oferece por competência, amizade que chama pelo nome. É a antítese do silêncio da canoa. Precisamos deixar de contar quantas canoas navegam e começar a construir portos seguros para que todas possam atracar.



Se Rosa escreveu a impossibilidade como metáfora, nós não temos esse direito. Nosso compromisso ético e político é o contrário: transformar a travessia em chegada, a terceira margem em cais, o exílio em abraço. Porque inclusão de verdade não é só garantir presença; é garantir pertencimento. E pertencimento, como mostram a ciência e a poesia, é o que nos salva uns aos outros.

REFERÊNCIAS

- BARGHOUTI, S.; NIELSEN, K. Neurodiversity at work: Employer and employee perspectives. **Journal of Vocational Behavior**, v. 128, p. 103590, 2021.
- BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, v.117, n.3, p.497–529, 1995.
- BARNES, Colin; MERCER, Geof. **Exploring disability**. 2. ed. Cambridge: Polity, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, 30 set. 2020.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge, MA : HarvardUniversity Press, 1990.
- CAVALCANTE, L. et al. Narrativas sociais e autismo: percepções de jovens sobre estigma. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 4, p. 763–778, 2021.
- CHAMBERS, N. et al. Peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 3, p. 765–777, 2021.
- CHAVES, José Mário. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: Uma relação atemporal. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 40, n. 121, p. 66–75, abr. 2023 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000100007&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230006>.
- CORRIGAN, P.; KOSYLUK, K. Stigma, discrimination, and mental health outcomes. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 16, p. 527–550, 2020.
- CORRIGAN, Patrick W.; WATSON, Amy C. Understanding the impact of stigma on people with mental illness. **World Psychiatry**, v.1, n.1, p.16–20, 2002.
- CROCKETT, M. A. Interventions to reduce mental health stigma in young people: multivariate meta-analysis of RCTs. **JAMA Network Open**, 2025. (efeitos de curto prazo; necessidade de seguimento longo). JAMA Network+1.



DAMÁSIO, António. **Sentir & saber: a nova ciência da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

PEREIRA, Davi; ARTHUR, Emanuel; JÚLIO, Kelly; RODRIGUES, Vinícius. PARALISIA CEREBRAL E SEUS DESAFIOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 3865–3874, 2024. DOI: 10.36557/2674-8169.2024v6n9p3865-3874. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/3671>.

DOIDGE, Norman. **The brain that changes itself: stories of personal triumph from the frontiers of brain science**. New York: Viking, 2007.

EMERSON, Eric et al. Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working-age adults with and without disability. **Disability and Health Journal**, v. 14, n. 1, 2021.

FARAONE, Stephen V. et al. The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v.128, p.789–818, 2021. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2021.01.022.

GILBERT, Paul. **The compassionate mind: a new approach to life's challenges**. London: Constable & Robinson, 2009.

GROSS, James J.; THOMPSON, Ross A. Emotion regulation: conceptual foundations. In: GROSS, James J. (Ed.). **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford Press, 2007. p.3–24.

HAERTL, Kristen et al. Inclusive education outcomes: beyond academic performance. **International Journal of Inclusive Education**, v. 25, n. 12, p. 1401–1417, 2021.

HAFT, S.; HOEFT, F. Consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. **Frontiers in Psychology**, 2022.

HAFT, Stephanie L.; HOEFT, Fumiko. A systematic review of the consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. **Frontiers in Psychology**, 2022. PMC

IBGE. **Educação 2023: indicadores de acesso, permanência e desigualdade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE/MDH. **Desigualdades educacionais para pessoas com deficiência** (briefing Censo 2022/2025). Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2025. Serviços e Informações do Brasil.

IZARD, Carroll E. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. **Perspectives on Psychological Science**, v.2, n.3, p.260–280, 2007. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x.

KOLB, Bryan; GIBB, Robbin. Searching for the principles of brain plasticity and behaviour. **Cortex**, v.58, p.251–260, 2014. DOI: 10.1016/j.cortex.2013.11.012.



LAMPERT, GR; OBLANCA, JV; MARTINS, DF. **From astronauts to stroke survivors: how the TheraSuit Method® can boost balance and recovery.** *Front. Neurol.* 2025

LEITE, JMRS, PRADO GF do. Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. **Rev Neurocienc.** 31º de março de 2004. 12(1):41-5. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8886>

LORD, Catherine et al. Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. **The Lancet**, v.399, n.10321, p.271-334, 2022 (publicado online em 7 dez. 2021). DOI: 10.1016/S0140-6736(21)01541-5.

LUO, Y. The impact of math-gender stereotypes on students' achievement: mechanisms and implications. **Frontiers in Psychology**, 2024.

MENDES, E. G.; CIA, F. Inclusão escolar: avanços e desafios no Brasil. **Educar em Revista**, n. 73, p. 101-118, 2020.

MIRANDA, L. L. Violência contra estudantes com deficiência: preconceito e exclusão. **Educação & Sociedade**, 2023.

NAKANO, T. C. et al. Pertencimento escolar, violência e bullying em grupos de AH/SD e DI. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2024. Pepsic.

PRILLELTENSKY, Isaac. **Health, Psychology and Social Justice: Historical and Emerging Issues.** Cham: Springer, 2020.

PRILLELTENSKY, Isaac. Value-based praxis in community psychology: moving toward social justice and social action. **American Journal of Community Psychology**, v.29, n.5, p.747-778, 2001.

Radar da Inclusão. **Relatório Talento Incluir** / Instituto Locomotiva, 2023.

RODRIGUES, Adriely Evely Gabriel; NASCIMENTO, Amanda Natielle da Conceição; LIMA, Larissa Silva; FERNANDES, Leonardo Camisassa. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Ciências Sociais Aplicadas**, v. 29, n. 146, 27 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/cs10202505271612>.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1962.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEO, Eunsoo. Stereotype threat in high school classrooms: how it links to motivation and achievement. **Frontiers in Psychology**, 2021.

SHAW, Philip; STRINGARIS, Argyris; NIGG, Joel; LEIBENLUFT, Ellen. Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. **American Journal of Psychiatry**, v.171, n.3, p.276-293, 2014. DOI: 10.1176/appi.ajp.2013.13070966.

SHAYWITZ, Sally E. **Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level.** New York: Alfred A. Knopf, 2003.



SMYTHE, T. et al. **Systematic review of interventions for reducing stigma experienced by children with disabilities and families.** IJERPH, 2020.

TESSARO, Maria. Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise da produção. **Revista de Educação Especial**, v. 35, n. 1, p. 1-18, 2022.

TSOU, Y.-T. et al. School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2024.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2022: Inclusion and Education.** Paris: UNESCO, 2022.

WAQAS, A. Interventions to reduce stigma related to mental illnesses in educational institutes: systematic review. **Psychiatry Research**, 2020. PMC

WHITE, Michael; EPSTON, David. **Narrative means to therapeutic ends.** New York: Norton, 1990.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO); WORLD BANK. **World report on disability.** Geneva: World Health Organization, 2011.

INFORMAÇÕES AUTORAIS

1. **Raimunda Ribeiro Mascarenhas**, *Pedagoga, Especialista.*
2. **Dayse Raquel Sousa da Silva**, *Fisioterapeuta, Especialista, FESP - Fundação Escola de Saúde Pública de Palmas.*