

FACULDADES EST  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM TEOLOGIA

SORAYA ALMEIDA DA SILVA

**A EXCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE  
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

São Leopoldo

2020



SORAYA ALMEIDA DA SILVA

**A EXCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE  
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Teologia  
Área de Concentração: Teologia Prática

Orientador: Nilton Eliseu Herbes

São Leopoldo

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Soraya Almeida da

A exclusão social de pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) / Soraya Almeida da Silva ; orientador Nilton Eliseu Herbes. – São Leopoldo : EST/PPG, 2020.

75 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2020.

1. Distúrbio do déficit de atenção em adolescentes. 2. Inclusão escolar. 3. Teologia. 4. Educação. I. Herbes, Nilton Eliseu, orientador. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

SORAYA ALMEIDA DA SILVA

**A EXCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE  
(TDAH)**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Linha de Atuação: Religião e Educação

Data de Aprovação: 18 de janeiro de 2021.

Prof. Dr. Nilton Eliseu Herbes (Presidente)  
Participação por webconferência

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisela Isolde Waechter Streck (EST)  
Participação por webconferência

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio (UNIFAP)  
Participação por webconferência



*Para a minha família!*





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao colega Carlos Magno, por ter me indicado a Faculdades EST;

À minha família, pela força para continuar este trabalho;

E a Deus, a luz que me orienta.

Obrigada!



*Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda a educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade.*

MORIN, 2007, p. 78.



## RESUMO

Com motivação pessoal, por ter sido uma pessoa com TDAH, o tema do trabalho é a inclusão da pessoa com TDAH na sociedade. A exclusão é uma realidade social no Brasil e no Mundo. Ela se dá em relação a quaisquer pessoas que não se “enquadram” no *status quo* social estabelecido por uma minoria dominante. Pessoas com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são parte dessa sociedade. O objetivo do trabalho é refletir acerca do TDAH em adolescentes e a sua desmistificação, visando a inclusão das pessoas a partir da pluralidade e diversidade social. Para isso, inicia com uma conceituação acerca do transtorno, reflete sobre a família neste contexto, bem como sobre a adolescência, quando, geralmente o TDAH passa a ser mais evidente e passível de exclusão. Destaca o TDAH na escola e na aprendizagem uma vez que influi diretamente no processo de aquisição de conhecimentos, além das relações pessoais. Por fim, busca na Teologia, uma área do saber que trata do sentido da vida, a compreensão da inclusão. Conclui-se que o TDAH é apenas mais um fator de exclusão social, por um lado, e evidência de diversidade social, por outro. A partir da pregação e da ação de Jesus Cristo, compreende-se que todas as pessoas são filhas de Deus e, por isso, iguais na sua essência, ainda que diferentes em suas particularidades.

**Palavras-chave:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Inclusão. Educação. Teologia.



## ABSTRACT

With personal motivation, for having been a person with ADHD, the theme of the work is the inclusion of the person with ADHD in society. Exclusion is a social reality in Brazil and in the world. It occurs in relation to any people who do not "fit" the social status quo established by a dominant minority. People with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are part of that society. The objective of the work is to reflect on ADHD in adolescents and its demystification, aiming at the inclusion of people based on plurality and social diversity. For this, it starts with a conceptualization about the disorder, reflects on the family in this context, as well as on adolescence, when, in general, ADHD becomes more evident and subject to exclusion. It highlights ADHD at school and in learning as it directly influences the knowledge acquisition process, in addition to personal relationships. Finally, it seeks in Theology, an area of knowledge that deals with the meaning of life, the understanding of inclusion. It is concluded that ADHD is just another factor of social exclusion, on the one hand, and evidence of social diversity, on the other. From the preaching and action of Jesus Christ, it is understood that all people are children of God and, therefore, equal in essence, although different in their particularities.

**Keywords:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Inclusion. Education. Theology.





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH), ADOLESCÊNCIA E FAMÍLIA .....</b>	<b>21</b>
2.1 CONCEITUANDO O TDAH.....	21
2.2 A ADOLESCÊNCIA .....	26
2.3 A FAMÍLIA .....	31
2.4 RESUMINDO O CAPÍTULO.....	37
<b>3 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>39</b>
3.1 TDAH, ESCOLA E APRENDIZAGEM.....	39
3.2 EXCLUSÃO E APRENDIZAGEM.....	43
3.3 ENTRE DIREITOS E DEVERES: A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO ..	47
3.4 RESUMINDO O CAPÍTULO.....	53
<b>4 INCLUSÃO A PARTIR DA PLURALIDADE, DA DIVERSIDADE E DA TEOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
4.1 TEOLOGIA DA INCLUSÃO .....	55
4.2 PLURALIDADE E DIVERSIDADE NA BÍBLIA.....	60
4.3 RESUMINDO O CAPÍTULO.....	64
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, a escola passa por transformações significativas em seus processos por influência dos mais diversos fatores, que vão desde a nova configuração da sociedade, passando pelo desenvolvimento de teorias da aprendizagem, até as mudanças culturais e familiares que impactam no processo de formação das crianças e adolescentes. Alia-se a isto, também, situações de exceção, como a pandemia gerada pelo Coronavírus.<sup>1</sup>

É neste meio, na escola, que crianças e adolescentes vivenciam momentos decisivos para as suas vidas, seja no que diz respeito às transformações corporais, como emocionais. Para uma pessoa com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) as dificuldades são aguçadas, tanto porque precisa lidar com o TDAH no processo de aprendizagem, como, também, nas relações sociais e emocionais.

A motivação para a escolha deste tema é pessoal, por ter sido uma criança portadora do TDAH durante toda a vida escolar. Era alguém dispersa, com o pensamento sempre distante da sala de aula, comprometendo o desempenho escolar. Vivenciei, enquanto aluna, a exclusão em diversos momentos, e na maioria das vezes sem um suporte adequado. Além disso, preocupa o fato de que as escolas têm cada vez mais recebido crianças com sintomas frequentemente associados ao TDAH ou que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem, gerando baixo rendimento escolar, causadas pela desatenção, agitação e impulsividade. Na atualidade, enquanto educadora, há uma atenção maior para com discentes com TDAH. Mas depende muito do olhar particular de quem educa, de quem está, de fato, dentro da sala de aula. Por isso, a formação docente continuada é fundamental porque, independente das ações da escola, a pessoa docente deve estar muito bem preparada para contribuir com a aprendizagem, entendendo quem tem TDAH e buscando imergir neste contexto.

---

<sup>1</sup> “Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. [...] A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.” BRASIL. **Coronavírus**. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 20 jun. 2020.

Com a disponibilidade de informações sobre o assunto, muitas concepções errôneas ainda são vivenciadas no âmbito escolar, pois os sintomas de hiperatividade, desatenção e impulsividade são características de comportamento muito comum em jovens em fase de desenvolvimento.

Esta pesquisa dedica-se a analisar o TDAH, tendo como principal foco observar e compreender como este transtorno afeta adolescentes no meio escolar, seja na aprendizagem, como nas relações pessoais. Para tanto, parte das perguntas sobre o que é, de fato, o TDAH, como impacta os processos de ensino e aprendizagem, e, por fim, como a Teologia pode contribuir para a desmistificação e inclusão de pessoas com TDAH.

O objetivo central da pesquisa foi refletir acerca do TDAH em adolescentes e a sua desmistificação, visando a inclusão das pessoas a partir da pluralidade e diversidade social. Para isso, foi necessário compreender como o TDAH impacta a vida de adolescentes na escola e verificar como se dá a exclusão escolar por causa do TDAH. Diante disso, e partindo da premissa de que pessoas com TDAH são, na verdade, indivíduos com características peculiares dentro da diversidade humana, buscar na Teologia subsídios para fundamentar a pluralidade e a diversidade humana.

No entanto, ao ter o TDAH como ponto de partida para pesquisar a inclusão, e tendo a Teologia como área do saber, a pesquisa apresentou rumos para além das pessoas excluídas com algum transtorno de aprendizagem.

A pesquisa é bibliográfica, a partir de produções acadêmicas e estudos publicados acerca do tema.<sup>2</sup> Trata-se de uma revisão de literatura sobre o tema, o que significa contemplar estudos mais recentes acerca do tema.<sup>3</sup>

O capítulo inicial destaca questões conceituais acerca do TDAH. Pesquisa o envolvimento da família. Isso porque o TDAH afeta não somente a pessoa acometida pelo transtorno, mas a família como um todo. Também contempla o período da adolescência, tempo de transição da infância para a vida adulta, já repleta de conflitos pertinentes à idade, ou seja, há elementos a mais a serem observados para um melhor acompanhamento do TDAH.

---

<sup>2</sup> GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

<sup>3</sup> YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O capítulo seguinte avalia o impacto do TDAH nos processos de aprendizagem em adolescentes, bem como nas relações pessoais na escola. Reflete sobre a exclusão na escola e sobre os processos de aprendizagem em relação ao TDAH. Enfatiza os direitos das pessoas frente à inclusão e defende a formação continuada de docentes para atuação com as pessoas excluídas.

Por fim, com base na Teologia, disserta sobre a pluralidade e diversidade das pessoas e, por consequência, sobre a inclusão social. Pessoas com TDAH são uma parcela da sociedade excluída, de pessoas que não estão “enquadradas” num sistema padronizado que não compreende a diversidade das pessoas. Nesse sentido, os relatos bíblicos e as experiências ali narradas evidenciam que a sociedade sempre foi plural, por um lado, e que a exclusão não é privilégio da contemporaneidade.



## 2 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH), ADOLESCÊNCIA E FAMÍLIA

O presente capítulo conceitua o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Destaca concepções de adolescência, este período de transição e transformações que influenciam necessariamente na forma de lidar com o TDAH, e como busca subsídios sobre a importância da família nesse período da vida da pessoa adolescente com TDAH.

### 2.1 CONCEITUANDO O TDAH

A ciência tem colaborado com estudos que trazem novas contribuições ao diagnóstico dos transtornos mentais e comportamentais, favorecendo o reconhecimento e a possibilidade de qualificar os educadores e a família no enfrentamento das questões que afetam o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes em fase escolar, a exemplo do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com a Maria Conceição do Rosário,

O TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico frequente, que acomete crianças, adolescentes e adultos, independentes de país de origem, nível sócio econômico, raça ou religião. Atualmente não existem, no meio científico, dúvidas sobre a gravidade e a amplitude das consequências do TDAH na vida dos portadores e de seus familiares. Para evitá-las, é preciso reunir esforços em diversas áreas para reduzir o tempo entre o início dos sintomas e a realização do diagnóstico correto, garantindo que todos os pacientes tenham acesso a um tratamento adequado para os sintomas de TDAH e possíveis comprometimentos associados. Apesar dessas certezas no meio acadêmico e científico, alguns setores da sociedade e profissionais das áreas de educação e saúde ainda questionam a existência do TDAH.<sup>4</sup>

Rosário conta que as primeiras descrições de crianças com quadros semelhantes ao que se conhece na atualidade como TDAH surgiram a partir de uma reflexão de educadores de literatura infantil alemã, em meados do século XIX. Publicados no Brasil na década de 1950, livros como “João Felpudo” e “Juca e Chico”

---

<sup>4</sup> ROSÁRIO, Maria Conceição do. **TDAH**: uma conversa com educadores. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Projeto Inclusão Sustentável (PROIS), São Paulo, s/d. p. 8. Disponível em: [https://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah\\_uma\\_conversa\\_com\\_educadores.pdf](https://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah_uma_conversa_com_educadores.pdf). Acesso em 10 mar. 2020.

descreviam crianças muito “danadas”, e que não conseguiam seguir as regras propostas pelos pais.<sup>5</sup>

A primeira descrição clínica do TDAH foi feita pelo médico Von Economo, em 1917. Ele identificou um comportamento em crianças que não se encaixava em nenhum diagnóstico até então descrito, da perda da inibição por parte das crianças, de serem inoportunas, impertinentes e desrespeitosas, além serem cheias de espertezas e muito falantes.<sup>6</sup> A princípio, tal caracterização acaba por levar a estereotipar a criança como mal-educada, levando a uma conotação pejorativa do TDAH. Porém, ao se verificar a literatura a respeito, não foge muito a esta descrição do início do século XX. Ângela Coronel Rosa também destaca que:

Essas crianças parecem ter perdido a inibição, tornam-se inoportunas, impertinentes e desrespeitosas. São cheias de espertezas, muito falantes. ‘Essas crianças são chamadas de “estabanadas”, ‘desajeitadas’, que “vivem sonhando acordadas” e têm o ‘bicho carpinteiro’. Desde pequenas, elas já apresentam essas características, que se tornam mais evidentes no início da alfabetização, porque é nessa fase que os alunos precisam prestar mais atenção, deixar a brincadeira de lado por um tempo e apreender o conhecimento formal.<sup>7</sup>

Percebe-se um diagnóstico um tanto subjetivo, mas que deu início à pesquisa acerca do TDAH. Muitas foram as denominações dadas ao longo do tempo, desde lesão ou disfunção cerebral mínima, a síndrome hiperkinética<sup>8</sup>. Essa vasta e subjetiva denominação faz sentido porque foram utilizados critérios variados para o diagnóstico de TDAH. Como Explica Rosário:

Essas diferenças nos nomes e nos critérios diagnósticos podem confundir as pessoas. Por outro lado, na maioria das vezes os nomes mudaram para acompanhar os resultados das pesquisas e dessa forma refletir o maior conhecimento sobre o TDAH. Por exemplo, o termo lesão cerebral mínima foi utilizado no período em que se acreditava que seus portadores teriam uma

---

<sup>5</sup> ROSÁRIO, s/d, p. 8.

<sup>6</sup> ROSÁRIO, s/d, p. 9.

<sup>7</sup> ROSA, Ângela Coronel. **Educação Inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2009. p. 93.

<sup>8</sup> *Lesão ou disfunção cerebral mínima*: distúrbio neurocomportamental, clinicamente caracterizado por dificuldade em controlar impulsos, manter a atenção, e realizar atividades motoras que exijam coordenação e equilíbrio. RODRIGUES, Cristiana et al. Disfunção cerebral mínima: estudo de caso, **SARE**, v. 7, n. 17, p. 97-107, 2013. Disponível em: <http://repositorio.pgskroton.com.br/bitstream/123456789/1514/1/Artigo%207.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

*Síndrome hiperkinética*: Quando há um movimento excessivo dos músculos do corpo, associado a transtornos psicológicos ou orgânicos. BARBOSA, Genário et al. Síndrome hiperkinética: sintomas e diagnóstico. **Pediatr. Mod**, agosto de 2000. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-311064#:~:text=S%C3%ADndrome%20hipercin%C3%A9tica%3A%20sintomas%20e%20diag%C3%B3stico,2000..> Acesso em 20 mar. 2020.



lesão no cérebro, o que apesar de causar problemas graves no comportamento do paciente, era “mínima” o suficiente para não ser detectada em exames radiológicos e menos graves que problemas neurológicos tais como tumores cerebrais.<sup>9</sup>

O TDAH não é consequência de nenhuma lesão no cérebro. Para o diagnóstico de TDAH são necessárias várias avaliações, muitas vezes com abordagem multidisciplinar, conforme aponta a neurologista Lygia Ohlweiler.<sup>10</sup> Também Rosário compartilha desta abordagem:

[...] o processo diagnóstico pode ser feito por médicos com ou sem o auxílio de uma equipe multidisciplinar que pode ser composta por: neuropsicólogo, psicólogo, psicopedagogo, e/ou fonoaudiólogo. Em todas as circunstâncias deve ser composto por vários dos passos descritos abaixo: - Entrevistas com os pais (levantamento de queixas e sintomas e relato sobre o comportamento da criança em casa e em atividades sociais); - Entrevistas com professores (relato sobre o comportamento da criança na escola, levantamento de queixas, sintomas, desempenho escolar, relacionamentos com adultos e crianças,); - Questionários e escalas de sintomas para ser preenchidos por pais e professores; - Avaliação/observação da criança no consultório; - Avaliação neuropsicológica; - Avaliação psicopedagógica; - Avaliação fonoaudiológica.<sup>11</sup>

Segundo Schwartzman, o TDAH “decorre de um retardo neuromaturativo e não de um distúrbio patológico do encéfalo. Um dos argumentos utilizados para comprovar essa crença é a melhora que costuma ocorrer com o passar dos anos.”<sup>12</sup> O TDAH é uma doença que surge geralmente antes dos quatro anos e é caracterizada por intensa desatenção, impulsividade e hiperatividade. As crianças portadoras dessa disfunção podem apresentar baixa autoestima, pessimismo em relação ao futuro e uma raiva crônica, devido às dificuldades de adaptação às normas e convivências sociais. O uso de medicamentos deve ser considerado apenas na idade de sete a oito anos, quando comprometer as atividades sociais e escolares.<sup>13</sup>

Fato é que a avaliação clínica deve contemplar uma ampla observação da criança durante a consulta, além de entrevistas por parte do médico com os pais, cuidadores e cuidadoras, além de solicitar informações da escola sobre

<sup>9</sup> ROSÁRIO, s/d, p. 9.

<sup>10</sup> OHLWEILER, Lygia. Transtornos da aprendizagem: introdução. In: ROTTA, Newra Tellechea et al. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 125-130.

<sup>11</sup> ROSÁRIO, s/d, p. 19.

<sup>12</sup> SHWARTZMAN apud CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade: como entender?** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002. p. 75.

<sup>13</sup> CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade: como entender?** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002. p. 73-76.

comportamento, sociabilidade e aprendizado. Ou seja, a coleta de dados se dá a partir de todas as esferas de convívio da criança.<sup>14</sup> Com estes dados, o médico avalia os critérios diagnósticos para o TDAH, descritos nos manuais de classificação (MC).<sup>15</sup> Sam e Michel Goldstein<sup>16</sup>, a partir dos MCs, classificam o TDAH nos tipos hiperativo ou impulsivo, desatento, combinada ou mista, e não do tipo não específico, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1 – Tipos e características de TDAH**

TIPOS DE TDAH	CARACTERÍSTICAS
Forma Hiperativa/Impulsiva	Seis sintomas, em pelo menos dois ambientes diferentes: dificuldade em permanecer sentada ou parada; corre sem destino ou sobe excessivamente nas coisas; inquietação, mexendo com as mãos e/ou pés, ou se remexendo na cadeira; age como se fosse movida a motor, “elétrica”; fala excessivamente; dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente; responde a perguntas antes mesmo de serem formuladas totalmente; interrompe frequentemente as conversas e atividades alheias; dificuldade em esperar sua vez (fila, brincadeiras).
Forma Desatenta	Seis das seguintes características: dificuldade em manter a atenção; corre sem destino ou sobe excessivamente nas coisas; distrai-se com facilidade, “vive no mundo da lua”; não enxerga detalhes ou comete erros por falta de cuidado; parece não ouvir; dificuldade em seguir instruções; evita/não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado; dificuldade na organização; frequentemente perde ou esquece objetos necessários para uma atividade; esquece rápido o que aprende.
Forma Combinada ou Mista	A criança apresenta os dois conjuntos das formas hiperativa/impulsiva e desatenta. Deve-se considerar, ainda: persistência do comportamento há pelo menos seis meses; início precoce (antes dos 7 anos); os sintomas têm que ter repercussão na vida pessoal, social ou acadêmica; tem que estar presente em pelo menos dois ambientes; frequência e gravidade maiores em relação a outras crianças da mesma idade; idade de 5 anos para diagnóstico.
Tipo não específico	As características são em número insuficiente de sintomas para chegar a um diagnóstico completo, mas que desequilibram a vida diária. Há que se considerar, ainda: choro inexplicável nos primeiros meses “cólicos”; maior risco de acidentes; baixa autoestima; depressões frequentes; caligrafia de difícil entendimento; mudanças rápidas de interesse (começa várias coisas e não termina); dificuldades de relacionamento com outras crianças.

Fonte: elaboração própria a partir de GOLSTEIN, 2000.

Constata-se que o trabalho multidisciplinar é fundamental para o diagnóstico, passando pela medicina, psicologia, além da escola e da família. Os sintomas nas pessoas com o TDAH são muito parecidos, porém eles se manifestam diferentemente,

<sup>14</sup> OHLWEILER, 2006, p. 129.

<sup>15</sup> ROSÁRIO, s/d, p. 11.

<sup>16</sup> GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **HIPERATIVIDADE**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas: Papirus, 1994.

de acordo com a personalidade de cada um e no meio onde estão inseridos, tanto na família como no contexto social, conforme Ana Maria Salgado Gómez e Nora Espinosa Terán.<sup>17</sup> As causas desses transtornos são hereditárias, sendo possível identificá-los nas histórias familiares sintomas parecidos no pai ou na mãe dessas pessoas. A desatenção, a hiperatividade e impulsividade podem apresentar na criança como sintomas isolados que podem ser resultado de outras situações vividas por ela nas relações familiares, sociais, no meio escolar, ou ainda podem estar associados a outros transtornos encontrados durante o seu desenvolvimento, não caracterizando dessa forma o TDAH. Ao se identificar algum dos sintomas, não pode a criança sofrer rotulações de censura ou condenação. Mas há que se ir mais a fundo no diagnóstico. Pesquisas demonstram que alguns exames como neurologia evolutiva, ressonância magnética e tomografia computadorizada contribuem mais precisamente para um diagnóstico correto do TDAH. Porém, conforme Gómez e Terán:

Não existe nenhuma cura para os problemas de aprendizagem: são dificuldades para toda a vida. No entanto, as crianças com esse tipo de problema podem progredir muito e, em muitos casos, podem aprender formas de superar suas limitações. Com o suporte adequado, as crianças com problemas de aprendizagem podem aprender e, de fato aprendem, com sucesso.<sup>18</sup>

A criança com TDAH sofre com um transtorno de aprendizagem que a coloca como “diferente” perante às demais crianças. Segundo Carrera, um transtorno de aprendizagem

[...] é um impedimento psicológico ou neurológico para a linguagem oral ou escrita ou para as condutas preceituais, cognitivas ou motoras. O impedimento manifesta-se por meio de discrepâncias entre as condutas específicas e suas execuções, ou entre a habilidade evidenciada e o rendimento acadêmico; é de tal natureza e extensão que a criança não aprende com os métodos e materiais apropriados à maioria das crianças, motivo pelo qual requer processos especiais para seu desenvolvimento.<sup>19</sup>

Os transtornos de aprendizagem, no entanto, não devem ser confundidos com outras deficiências, como o atraso mental, o autismo, a surdez, a cegueira ou os transtornos de comportamento. “Nenhuma dessas deficiências constitui um transtorno de aprendizagem. Tampouco deve ser confundido com a falta de oportunidades

---

<sup>17</sup> GÓMEZ, Ana Maria Salgado. TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. São Paulo, grupo Cultural, 2009.

<sup>18</sup> GÓMEZ, TERÁN, 2009, p. 7.

<sup>19</sup> CARRERA, Gabriela. **Dificuldades de Aprendizagem**. São Paulo: Grupo Cultural, 2009. p. 94.

educativas como mudanças frequentes de escolas ou falta da assistência às aulas.”<sup>20</sup> E tudo isto ocorre num momento em que a criança está em meio à passagem para a vida adulta, na adolescência.

## 2.2 A ADOLESCÊNCIA

Clarice Cohn defende que a investigação antropológica sobre a adolescência deve considerar o contexto sociocultural e histórico da criança para compreender o que é ser criança, o seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprender. A antropologia tem essa característica de entender um fenômeno no seu contexto social e cultural. Destaca o autor que a década de 1960 marcou um processo pelo qual a antropologia buscou analisar suas concepções, sobretudo no que diz respeito aos conceitos de cultura, sociedade e de agência, ou de ação social, permitindo desconstruir a ideia de que as crianças são seres incompletos, passando a serem compreendidas como seres sociais plenos que possuem papel ativo na legitimação de sua própria condição. A antropologia da criança considera os contextos socioculturais. É fundamental uma aproximação das experiências vividas por adolescentes em estudo, procurando entendê-las por meio de suas próprias ações dentro de sua realidade social. São seres atuantes, com papel ativo na constituição das relações sociais, em todos os espaços pelos quais circulam. São também produtoras de cultura, criam e (re)criam manifestações culturais de acordo com seus interesses e necessidades.<sup>21</sup> Há que se considerar na pesquisa sobre a adolescência e a infância, portanto, as vivências e contextos em que as crianças estão inseridas, de tal forma que as elas sejam consideradas como sujeitos de direitos, ativos e produtores de culturas.

Anton Bucher<sup>22</sup> destaca a pessoa adolescente como sujeito, como autônoma, mas também no desenvolvimento em cooperação. Destaca ainda a criança e a pessoa adolescente como pessoa-social, debatendo os questionamentos a respeito. Contrapõe o autor a suposição de que são produto da educação e do ambiente, mas que são agentes da sua própria educação. Defende que possuem vontade própria, não são irracionais e emprega a expressão “bebês competentes”. Os bebês iniciam

---

<sup>20</sup> CARRERA, 2009, p. 93.

<sup>21</sup> COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

<sup>22</sup> BUCHER, Anton. Crianças como sujeitos. **Concilium**, Petrópolis: Vozes, nº 2, p. 55-67, 1996.

percebendo, desenvolvendo os sentidos, até iniciar objetivar o próprio eu. Bucher afirma que a pessoa adolescente tem sua autonomia, é sujeito de sua história, e que, apesar da educação, faz suas próprias formulações.<sup>23</sup>

Contardo Calligaris destaca a crise que vive um adolescente e pensa estar totalmente integrado a sua cultura. Esse adolescente toma ciência de que os seus maiores desafios são: ser percebidos, desejáveis, amar e viver a vida, além do sucesso social. Mas é podado pelas regras pré-estabelecidas, moldado pelos pais e pela escola, influenciado pela mídia. Sente-se pronto para a competição, mas não é reconhecido como adulto.<sup>24</sup> Calligaris menciona, ainda, que a pessoa adolescente, apesar de se sentir preparado, está sob a tutela de um adulto e sua liberdade passa é reprimida sob a justificativa da falta de maturidade. Aponta como caminhos para o adolescente ser: a) delinquente, transgressor (da lei, dos valores morais); b) toxicômano, sensível às drogas ilegais ou legais, como forma de subversão; c) o que se enfeia, saindo do padrão estético, se inserindo numa tribo para se diferenciar como uma forma de agressão contra os adultos; d) barulhentos, que impõe uma trilha sonora para caracterizar a identidade, seja no volume ensurdecador ou inaudível.<sup>25</sup>

A adolescência é o período que marca a transição do estágio infantil para o estágio adulto, é o início da puberdade e de outras funções, como sexuais, “[...] após um interregno mais ou menos prolongado a que se dá o nome de *período de latência*”.<sup>26</sup> Para os meninos os limites convencionais são as idades de 13 a 22 anos, enquanto para as meninas são de 12 a 21 anos.<sup>27</sup> Júlio Walz chama a atenção que a adolescência é um novo nascimento, no qual não se perde o útero materno, mas o útero familiar e o corpo infantil. “Nessa nova intensidade atuam simultaneamente ou alternadamente a ansiedade de separação e o temor de castração.”<sup>28</sup>

Revalino Antonio de Freitas analisa a condição atual da juventude a partir da inserção no mercado de trabalho e no acesso à proteção social. Destaca a juventude como uma representação. Enquanto construção social ocupa o espaço entre a

---

<sup>23</sup> BUCHER, 1996.

<sup>24</sup> CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

<sup>25</sup> CALLIGARIS, 2009.

<sup>26</sup> CABRAL, Alvaro. **Dicionário de psicologia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971. p. 22.

<sup>27</sup> Linda Davidoff estipula a idade de 13 aos 18 anos. DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

<sup>28</sup> WALZ, Julio. **Aprendendo a lidar com os medos**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 65.

infância e a vida adulta, fazendo dela uma geração em transição, com suas contradições e incertezas.<sup>29</sup>

Nessa transição os jovens precisam corresponder às exigências dos pais, da sociedade e dos amigos, além de, conforme Davidoff, “[...] desenvolver percepções das mudanças que se operam no corpo e no leque de necessidades; estabelecer independência; e conceber uma identidade para a vida adulta.”<sup>30</sup> Para isso, as capacidades cognitivas ajudam a lidar com essas tarefas, mas, para o autor, a complexidade dos desafios marca essa época como turbulenta e tumultuosa.

Também nesse período a identidade continua se moldando. Manuel Castells, em sua obra *A sociedade em rede*, destaca que identidade é “[...] o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.”<sup>31</sup>

Porém, essas questões de identidade estão longe de serem resolvidas na adolescência, conforme aponta Linda Davidoff<sup>32</sup>, mas que reaparecem no decorrer de toda a vida. No entanto, é na adolescência que ocorre esse primeiro contato e, normalmente, acaba por ser de forma turbulenta, conforme atesta Davidoff<sup>33</sup>, um estereótipo turbulento confirmado com perguntas como: quem sou eu, em que acredito, qual ocupação devo seguir, qual tipo de vida eu levo, etc. E de fato isso se mostra complexo se atentarmos às palavras de Davidoff, formuladas a partir de estudos de Erik Erikson:

De alguma forma, os jovens precisam integrar muitas auto-imagens – de estudantes, amigos, líderes, seguidores, trabalhadores, homens ou mulheres – em uma única imagem e escolher uma carreira e um estilo de vida plenos de significado para eles. [...] as pessoas efetivamente reorganizam as ideias que têm de si mesmas durante o início da adolescência e que as auto-definições expandem-se para incluir profissão, objetivos e ideais.<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> FREITAS, Revalino Antonio de. Juventude, trabalho e proteção social. In: BEZERRA, Heloisa Dias; OLIVEIRA, Sandra Maria de (orgs). **Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Cânone, 2013. p. 152-17.

<sup>30</sup> DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001. p. 464.

<sup>31</sup> CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. vol. 1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. p. 58.

<sup>32</sup> DAVIDOFF, 2001.

<sup>33</sup> DAVIDOFF, 2001, p. 265.

<sup>34</sup> DAVIDOFF, 2001, p. 265.

Salienta ainda Davidoff que:

A teoria dos estágios de Erik Erikson presume que os adultos atravessam estágios da mesma forma que as crianças. Durante a adolescência e a vida adulta, as pessoas enfrentam quatro desafios principais: desenvolver uma identidade, construir intimidade, desenvolver um compromisso significativo com o futuro e a aceitar o passado como tendo sido dotado de valor.<sup>35</sup>

A entrada na vida adulta do trabalho, conforme Bajoit e Franssen, é o momento decisivo da definição identitária. O trabalho é tido como fonte de socialização, *status*, dever moral e obrigação social. Há o medo do desemprego e o sentido de “humilhação” e de estar excluído, sentimento de culpa, desvalorização. Também essa aflição pode levar a transtornos quando a pessoa adolescente, em sua transição para a vida adulta, passa a se dar conta dessa “obrigação” de conquistar o emprego.<sup>36</sup>

Para Karin Horney, o medo da reprovação por não estar inserido no ideal social e cultural exigido não é causado por sentimentos de culpa, mas pela descoberta da sua fragilidade. O indivíduo precisa “[...] esconder quão fraco, inseguro e inerte se sente, e quão pouco é capaz de afirmar-se.”<sup>37</sup> O perigo está em sua fraqueza, ou melhor, na descoberta da sua fraqueza.

Há que se mencionar que nesse período os jovens descobrem o interesse pelo sexo oposto. “Hoje, meninos e meninas de 11 e 12 anos, em sua maioria, já são instruídos sobre namoro e sexualidade.”<sup>38</sup> Assim, a integração é uma condição necessária para que a proteção social continue vigente, defende Freitas:

Os vínculos sociais se fortalecem à medida que a solidariedade se fortalece. Nos últimos anos, formas novas ou pretéritas de manifestação de solidariedade têm se manifestado. E os jovens se encontram entre aqueles que estão na vanguarda desse movimento, através de formação de coletivos que fortalecem a ajuda mútua.<sup>39</sup>

No entanto, os jovens são silenciados:

[...] têm sido objeto do discurso do outro – seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares – e que, portanto,

<sup>35</sup> DAVIDOFF, 2001.

<sup>36</sup> BAJOIT, G.; FRANSSSEN, A. O trabalho, busca de sentido. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. (orgs). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 93-123.

<sup>37</sup> HORNEY, Karen. **A personalidade neurótica do nosso tempo**. 10. ed. São Paulo: DIFEL, 1984. 1984, p. 176.

<sup>38</sup> DAVIDOFF, 2001, p. 468.

<sup>39</sup> FREITAS, 2013, p. 169.

silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e 'não falantes'.<sup>40</sup>

Com isso, Lúcia Rabello de Castro observa que historicamente como os jovens têm sido “podados”, submissos. “O lugar social dos jovens ficou restrito ao âmbito do privado, e, conseqüentemente, suas ações ficaram desautorizadas de qualquer alcance coletivo e público que pudesse colaborar para reformar a ordem social.”<sup>41</sup> Alguns conseguiram romper o silêncio, contestando. Mas não era o habitual. Defende a autora que

A produção hegemônica do capitalismo transformou as dominantes culturais e, com elas, os modos de produção de subjetividades. [...] A cultura contemporânea de consumo resume essa dominante cultural que, como uma indústria cultural para as massas, intervém de forma incisiva nos modos de subjetivação.<sup>42</sup>

Fica a necessidade da reflexão sobre quem é o jovem na contemporaneidade e como ele pode falar e se manifestar hoje. As mudanças culturais mudam as concepções de vida, as formas de encarar a realidade, as relações sociais, enfim, aspectos fundamentais que acabam por “moldar” um novo jovem que pode se interessar em falar ou não.

De acordo com Fátima Denari, adolescência representa uma fase de alterações profundas físicas, psíquicas e comportamentais, entre outras, que resulta numa busca de significados num contexto de crise e transição onde os adolescentes sofrem influências e, ao mesmo tempo, exercem pressão no meio em que vivem. Além deste contexto natural ao processo, em geral, turbulento, de transição, agravam-se as condições de pleno crescimento para aqueles que apresentam algum grau de transtorno ou deficiência em seu processo de desenvolvimento.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (orgs) **Juventudes contemporâneas**. Um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 300.

<sup>41</sup> CASTRO, 2011, p. 305.

<sup>42</sup> CASTRO, 2011, p. 306.

<sup>43</sup> DENARI, Fátima. Educação, cidadania e diversidade: a ótica da educação especial. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Conferências Fórum Brasil de Educação**. Brasília: CNE, 2004. p.314-325.



## 2.3 A FAMÍLIA

Philippe Ariès destaca a mudança na família a partir da mudança na relação com as crianças. Expõe que era comum deixar os filhos e as filhas entre 7 e 9 anos irem para casa de terceiros para aprenderem boas maneiras. Seria o aprendizado pela prática. Era preciso saber também servir aos outros à mesa e não somente se comportar bem à mesa. Pode-se dizer que era um ensino mais pedagógico do que empírico. A distinção nos trabalhos domésticos, entre as crianças e os pagos, foi feita muito progressivamente.<sup>44</sup> Aponta o autor que “em toda a parte onde se trabalhava, e também em toda a parte onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas malafamadas, as crianças se misturavam aos adultos. Dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia.”<sup>45</sup>

Essa era a educação na Idade Média. Ariès menciona que a partir do século XV aconteceram transformações. A educação passou a ser fornecida pela escola, deixando de ser exclusiva aos clérigos. Essa evolução se deu como uma necessidade moral da parte dos educadores e com o objetivo de separar as crianças do mundo sujo dos adultos. Também foi uma forma de ter os filhos mais por perto e não com outras famílias. Isso mostra uma aproximação maior da família.<sup>46</sup>

As meninas, no entanto, eram educadas pela prática e pelo costume, mais do que pela escola, e até ainda em casas alheias. Aos meninos, primeiro se estendeu à camada média da sociedade. A alta nobreza e os artesãos ficaram no sistema antigo de aprendizagem. Porém, foram perdendo prestígio e o declínio chegou, “vencendo” a escola com o crescente número e da sua autoridade moral. Com isso, os problemas morais da família ficam na berlinda, comenta Ariès<sup>47</sup>, como o de beneficiar apenas um filho em detrimento dos demais, sendo isso contestado a partir do século XVII. Um novo clima afetivo e moral começa a prevalecer de fato a partir do século XIX com o sentimento de igualdade.

O que se pode concluir a partir do texto é que vários costumes começam a ser questionados e isso se deve à educação na escola. Começou a se formar uma rede de contatos, aumentando as visitas, as conversas, as trocas e os encontros. A

---

<sup>44</sup> ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

<sup>45</sup> ARIÈS, 1978, p. 231.

<sup>46</sup> ARIÈS, 1978.

<sup>47</sup> ARIÈS, 1978.

reputação passou a ser valorizada: “A arte de fazer sucesso era a arte de ser agradável, ‘amável’ em sociedade.”<sup>48</sup>

Havia críticas à escola: seria severa, más companhias, retardamento da maturidade. A questão em divergência era: a educação através do mundo ou a educação através da escola. Por outro lado, havia a tentativa de se conciliar a civilidade com a vida escolar, tratadas como se fossem opostas. A civilidade era entendida como o apoderamento de conhecimentos práticos necessários para se viver em sociedade, o que não se aprendia na escola. Para essa civilidade existiam os tais manuais de civilidade, ou, manuais de comportamento. Sobre as ascensões corajosas, destaca Ariès que “[...] o menino bem educado deverá saber que sua nobreza será mais honrosa se for adquirida por mérito, do que se tiver sido obtida por herança”.<sup>49</sup> Expõe ainda que “Para ‘obter o amor das pessoas’ era preciso ter ‘tato’, ‘a alma de toda qualidade bela, a vida de toda perfeição’. Voltamos aqui à civilidade, às boas maneiras, à arte de viver em sociedade: ‘Sem ele, a melhor execução morre, e a maior perfeição torna-se repugnante.’”<sup>50</sup> Tudo dependia das relações sociais, de onde se encontravam e isso ditava o comportamento. As moradias influenciavam também as relações familiares e sociais. Um exemplo é o caso da mobília, de como as camas eram cercadas por cortinas, já que não estavam num quarto de dormir, mas num quarto que era público.

As relações entre as crianças de servidores e dos donos não tinham ainda assumido o caráter humilhante que adquiriu depois. No século XVIII a família começou a ficar mais distante da sociedade, sendo a casa uma nova preocupação de defesa e, esta mesma casa antes com cômodos “públicos”, agora passava a ter cômodos separados/independentes. Tudo isso acaba por mudar as relações sociais e familiares. Isso se iniciou na burguesia e na nobreza. Discrição e respeito pela intimidade alheia foram crescendo.

As antigas formas de tratamento como Madame desapareceram. Martange tratava sua mulher por "minha querida mamãe", ou "minha querida amiga", "minha querida criança", "minha querida menina". O marido dava à mulher o mesmo nome pelo qual a chamavam as crianças: mamãe. Suas cartas estão cheias de detalhes sobre as crianças, sua saúde e sua conduta. As crianças são designadas por diminutivos familiares: Minette e Coco. O uso mais difundido do diminutivo e do apelido correspondia a uma familiaridade maior,

---

<sup>48</sup> ARIÈS, 1978, p. 239.

<sup>49</sup> ARIÈS, 1978, p. 252.

<sup>50</sup> ARIÈS, 1978, p. 252.

e, sobretudo, a uma necessidade de as pessoas se chamarem de uma forma diferente dos estranhos, de sublinhar por uma espécie de linguagem iniciática a solidariedade dos pais e dos filhos, e a distância que os separava de todos os demais: Enquanto estava afastado, o pai se mantinha a par dos pequenos detalhes da vida quotidiana, que era levada muito a sério. Ele esperava as cartas de casa com impaciência: "Peço-te, minha boa menina, que me escrevas a toda hora duas palavras apenas".<sup>51</sup>

A família moderna, portanto, preza a intimidade, separa-se do mundo. "Toda energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular e sem nenhuma ambição coletiva, [...]"<sup>52</sup> Pode-se dizer que a configuração da sociedade e da família, nas suas relações, acaba acompanhando as transformações tecnológicas e econômicas. Mudanças nessas áreas acabam influenciando nas relações e, conseqüentemente, no crescimento, ou seja, interferindo nas fases de crescimento.

A transição da família moderna para a atual tem um forte articulador narcisista, o dinheiro<sup>53</sup>, relacionando-o com a imagem do poder. Esse articulador acaba por influenciar as relações no seio familiar e, também, na sociedade em geral. A mulher era vista como figura voltada para ser mãe e do homem para atuar no espaço público. Mas as transformações culturais, como o advento da pílula anticoncepcional, a mulher passa a se libertar da figura exclusivamente materna e passa também para o espaço público, através do trabalho. A relação com o filho também muda:

Na verdade, obstáculo às realizações narcísicas de ambos os pais, uma vez que o ideal da cultura atual pautado no consumo, aquisição de bens, êxito profissional e no dinheiro como moeda fálica, custa cada vez mais tempo de trabalho aos pais.<sup>54</sup>

Essa mudança nas relações influi nas relações entre pais e filhos, alterando a qualidade do relacionamento, levando à "[...] diminuição do investimento libidinal recebido pela criança."<sup>55</sup> Isso pode contribuir para que se desenvolva a potencialidade depressiva. A questão não pode, no entanto, levar à conclusão de que a culpa é da mãe/mulher, porque se "libertou" para o espaço público. Na verdade, há que se questionar a fuga anterior do próprio pai/homem, que deixou para a mulher/mãe o papel de cuidar do filho. A questão está nas mudanças de paradigmas que têm o

<sup>51</sup> ARIÈS, 1978, p. 267.

<sup>52</sup> ARIÈS, 1978, p. 271.

<sup>53</sup> HOFF, Fernanda Dornelles; BANGEL, Marina Lucia Tambelli. Depressão na infância: uma escuta psicanalítica. In: WONDRACEK, Karin; HOCH, Lothar; HEIMANN, Thomas. (Orgs.). **Sombras da alma**: tramas e tempos da depressão. São Leopoldo: Sinodal, 2012.

<sup>54</sup> HOFF; BANGEL, 2012, p. 163.

<sup>55</sup> HOFF; BANGEL, 2012, p. 164.

dinheiro como grande “motivador”. Maria Rita Kehl destaca a aceleração do tempo, o tempo atropelado em função do ritmo acelerado que os tempos atuais exigem do ser humano. Destaca o achatamento a que a condição humana foi levada, desconsiderando a subjetividade e os seus ritmos. Esse novo ritmo acaba sendo incorporado pela própria criança. Nesse sentido, pode-se afirmar que a falta de tempo é a grande vilã, falta esta ocasionada pelo par articulista dinheiro/poder.<sup>56</sup>

Fernanda Dornelles Hoff e Marina Lucia Tambelli Bangel apontam que a contemporaneidade imprime marcas na criança, um sujeito em constituição psíquica. As autoras se utilizam do verbo “sofrer” para explicar as consequências dos modos como a cultura se estrutura e acaba por promover a depressão. Argumentam que a construção subjetiva inicia com o contato com a cultura, através dos laços sociais primários, ou seja, no contato com o outro, primeiro com a mãe (ou cuidador). Ao perder gradativamente a imagem ilusória da mãe idealizada (e da sua própria, como o de ser tudo para a mãe), a criança pode ter alguma dificuldade em lidar com isso.<sup>57</sup>

O impacto do apoio da família para o desenvolvimento de seus filhos e suas filhas e como os educadores e as educadoras (docentes, coordenadoras e coordenadores, e demais profissionais responsáveis pela formação dos alunos) podem atuar para o favorecimento do aprendizado e da amenização das dificuldades de aprendizagem de alunos e alunas. A família é o centro da vida social. É a família que cria os laços afetivos e materiais, e a escola estimula a construção do conhecimento nas áreas do saber. Ambas se complementam no processo de desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido,

[...] a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e dos demais membros, independente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes.<sup>58</sup>

Eliane Gonçalves Leite e Haidê Morgana Gonzaga Gomes enfatizam o papel da família no processo de formação da criança, afirmando que a vida moderna provocou diferentes modificações na sociedade, incluindo novas composições na

---

<sup>56</sup> KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**. São Paulo: Relume-Dumará, 2009.

<sup>57</sup> HOFF; BANGEL, 2012.

<sup>58</sup> LEITE, Eliane Gonçalves; GOMES, Haidê Morgana Gonzaga. O papel da família na aprendizagem escolar. Uma análise na Escola municipal José Teobaldo de Azevedo. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac**. Limoeiro: Universidade Estadual Vale do Acaraú, s/d. p. 1-2.

estrutura familiar, sem, contudo retirar dela sua função, principalmente nos casos de crianças com necessidades especiais onde deve também estar atenta as várias formas de integrar seu filho no meio sócio cultural. Quem convive com crianças percebe nitidamente que as

[...] que têm acompanhamento familiar, boa convivência, relacionamento, regras, limites, entre outros, têm bom rendimento escolar, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente, não apresentando dificuldades quanto às normas e rotinas escolares.<sup>59</sup>

Ou seja, a participação da família já se dá no relacionamento em casa e este reflete no desempenho da criança na escola e em todos os demais lugares onde interage. Sem dúvida alguma se deve considerar a questão do impacto que causa em uma família a presença de um filho portador de alguma deficiência, bem como qualquer outro problema grave e/ou permanente. Porque,

[...] além da decepção inicial, em uma série de situações críticas, geralmente acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas e conflitantes. Nesse sentido, as famílias passam por diversas fases cíclicas, incluindo o choque inicial da descoberta, a negação do diagnóstico e busca por 'curas milagrosas', o luto e a depressão, até que possam entrar no estágio da aceitação e adaptação.<sup>60</sup>

Percebe-se que em muitas famílias essa realidade tem provocado um isolamento social, provocando situações de superproteção, impedindo muitas vezes o sujeito portador de necessidades especiais possa desenvolver dentro dos seus limites suas habilidades e competências. Outro dado importante é que muitas vezes esse membro da família passa a receber todas as atenções e estímulos e os demais filhos passam a ser deixados de lado, ou são cobrados exaustivamente a também darem exemplo e a auxiliarem o que precisa de ajuda.

Tanto a família, como a escola e os demais profissionais que interagem com um sujeito portador de necessidades especiais não pode negar a condição do indivíduo, mas sim de estimular sua autonomia e o seu crescimento visando ensiná-lo a superar suas dificuldades, para que possa se adequar as dinâmicas familiares e as de todos os demais ambientes que participa.

---

<sup>59</sup> LEITE; GOMES, s/d, p. 5.

<sup>60</sup> GLAT, Rosana. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. **Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais**. Belo Horizonte/MG, 2004. p. 2.

A integração social de uma pessoa com alguma necessidade especial depende da disponibilidade da família em permitir e incentivar a participação e o usufruto dos recursos oferecidos: “cada família enfrenta a deficiência de acordo com sua história, suas representações, crenças, valores culturais, condições objetivas e materiais, além da personalidade individual de cada membro.”<sup>61</sup>

Caberá a cada família realizar ações conjuntas e diárias que permitam a atuação do indivíduo, para tanto não há receitas prontas e acabadas, porque cada contexto se torna diferente a partir das relações internas e externas que são estabelecidas entre as situações de convívio.

A partir da sua experiência na área de educação especial, Rosana Glat<sup>62</sup> pondera que terá maior êxito se for “realizado algum tipo de atendimento ou trabalho paralelo com a família. Pois a família e o indivíduo especial exercem efeitos recíprocos entre si e as mudanças e transformações em qualquer um dos elementos afetam a todos”. Glat enfatiza que

[...] o trabalho com a família e o estímulo ao seu desenvolvimento constitui um fator decisivo no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, sendo indispensável para a construção da individualidade do sujeito como participante da sociedade. Contudo, esse processo reque, para sua efetivação, a ação de múltiplos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade, de modo a se promover uma verdadeira mudança cultural em relação à diversidade e às potencialidades humanas.<sup>63</sup>

Enfim, a relação família, escola e sociedade, auxiliadas com tratamentos terapêuticos, são fundamentais para o êxito na inclusão de indivíduos com necessidades especiais. Segundo Edna Maria Marturano<sup>64</sup>, a relação família e escola é fundamental ao desenvolvimento de qualquer criança e jovem, sobretudo para aqueles que tem TDAH, pois a falta de integração entre a família e a escola faz com que ambas fiquem alheias às dificuldades que a criança possa estar enfrentando, considerando que são dois sistemas distintos que, por vezes, demandam comportamentos às vezes conflitantes.

---

<sup>61</sup> GLAT, 2004, p. 5.

<sup>62</sup> GLAT, 2004, p. 5.

<sup>63</sup> GLAT, 2004, p. 6.

<sup>64</sup> MARTURANO, Edna Maria. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 135-142, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37721999000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37721999000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 mar. 2020.

## 2.4 RESUMINDO O CAPÍTULO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma realidade entre as pessoas e necessita de um olhar diferenciado quando se trata, por exemplo, da aprendizagem e das relações pessoais, principalmente durante a adolescência, um período de transição entre a infância e a vida adulta.

A família é instituição fundamental no diagnóstico e no encaminhamento de tratamentos para a pessoa. Isto envolve o trabalho com a escola, outra instituição imprescindível no envolvimento do tratamento do TDAH. A exclusão na escola é marcante para as pessoas e acaba influenciando no desenvolvimento social da pessoa, levando a consequências emocionais, além do transtorno já internalizado na pessoa.

Desta forma, o próximo capítulo trata especificamente do ambiente escolar e do processo de ensino e aprendizagem para com a pessoa com TDAH, desde os aspectos essenciais da inclusão, como a necessidade de uma formação docente específica para o atendimento. Desta forma, as pessoas docentes podem auxiliar de forma mais efetiva numa formação integral do ser humano, contemplando os aspectos emocionais e (por que não, desde que orientadas para isso?) espirituais.





### **3 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO CONTEXTO ESCOLAR**

A educação de uma criança é, provavelmente, uma das experiências mais comovedoras e radicais que uma pessoa educadora pode ter, no sentido de comover e transformar as próprias convicções sobre a vida e sobre a educação. A educação de uma criança com algum transtorno de aprendizagem torna-se uma experiência ainda mais comovedora e desafiadora. O presente capítulo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar. O TDAH faz parte do rol de transtorno de aprendizagem. Como aproximar um aluno e uma aluna adolescente com um transtorno de aprendizagem (TDAH) do mundo dos significados e das relações humanas no meio escolar?

#### **3.1 TDAH, ESCOLA E APRENDIZAGEM**

O TDAH está inserido dentro de um quadro de transtorno de aprendizagem. Não se trata de dificuldades relacionadas com a metodologia de ensino ou falta de motivação, mas problemas específicos. De acordo com Carrera, “esta síndrome não constitui um problema de aprendizagem em si; no entanto, é encontrada em alguns casos em crianças com problemas de aprendizagem”.<sup>65</sup> Os transtornos de aprendizagem “não têm uma causa definida, são total ou parcialmente irreversíveis, levando-se à suposição de fatores biológicos para a etiologia”.<sup>66</sup> Para a pedagogia, o TDAH relaciona-se com deficiências perceptivas e dificuldades para a aprendizagem.<sup>67</sup> Segundo o enfoque pedagógico, Maria Teresa Cauduro menciona que

[...] a hiperatividade infantil se relaciona com deficiências perceptivas e com dificuldades para o aprendizado. Já para alguns especialistas, trata-se de uma síndrome (conjunto de sintomas característicos de uma doença determinada) que tem provavelmente uma origem biológica ligada a alterações no cérebro, causadas por fatores hereditários ou como

---

<sup>65</sup> CARRERA, 2009, p. 135.

<sup>66</sup> OHLWEILER, 2006, p. 129.

<sup>67</sup> CARRERA, 2009, p. 135.

consequência de uma lesão. Para outros, constitui uma pauta de conduta persistente em situações específicas.<sup>68</sup>

Cada vez mais a escola tem recebido crianças que apresentam comportamento caracterizado pela falta de atenção agregada ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Conhecendo o aluno e a aluna por um tempo, sua história de vida através de entrevista com seus pais e suas mães e analisando o seu comportamento, é garantia de que podemos encaminhá-lo para um profissional da área neurológica ou psiquiátrica, aonde nem sempre a hiperatividade vem acompanhada de *déficit* atenção, mas geralmente vêm os dois juntos, e é preciso um diagnóstico preciso sobre a presença ou não do TDAH. Conforme esclarecem Ángeles Brioso e Encarnación Sarriá:

O conhecimento, por parte do professor [...] é condição necessária para que proporcione a resposta adequada às necessidades da criança [...] devemos ter em mente suas dificuldades de concentração durante tempo prolongado, bem como para selecionar a informação relevante em cada problema, de forma a estruturar e realizar uma tarefa.<sup>69</sup>

Juntamente com o trabalho da família, fonoaudiologia e/ou da psicopedagogia está a atuação da escola. Essa é fundamental no processo de aprendizagem de qualquer criança e, desta forma, não é diferente com a que apresenta alguma dificuldade específica. No entanto, para um resultado exitoso, o trabalho em parceria com os demais profissionais é imprescindível para que as ações caminhem na mesma direção. A escola deve conhecer o trabalho de profissionais da fonoaudiologia, da psicopedagogia, ou outra área, assim como o inverso também é fundamental. A troca de ideias e o diálogo sobre as diferentes experiências é indispensável para se dar um seguimento adequado ao tratamento e ao ensino da criança com algum transtorno de aprendizagem. O trabalho é multidisciplinar. A escola (docentes e equipe pedagógica), profissionais da medicina (neurologista) e terapeutas (da fonoaudiologia, fisioterapia ou psicomotricidade) devem trabalhar em permanente sintonia.<sup>70</sup>

Cada tratamento é individualizado, isto quer dizer, o que é para uma criança com TDAH, não se aplica necessariamente a outras. Os métodos terapêuticos indicam

---

<sup>68</sup> CAUDURO, 2002, p. 73.

<sup>69</sup> BRIOSO, Angeles; SARRIÁ Encarnación. Distúrbios de Comportamento. In. COLL, Cezar et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. DOMINGUES, Marcos A. G. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 164.

<sup>70</sup> Lygia Ohlweiler, 2006, ao abordar os transtornos de aprendizagem de uma forma geral, para várias síndromes e déficits, expõe características e formas de trabalho que são uniformes para diversos casos, como o do TDAH.

o caminho a seguir, mas a forma, o tempo e a sua realização serão de acordo com as suas características. Os métodos de trabalho, ainda que amplamente estudados e comprovados na sua eficiência, não podem ser aplicados como uma fórmula comum para todas as crianças com TDAH. O método escolhido aponta caminhos a serem seguidos, mas o trabalho necessita ser individualizado e ajustado de acordo com o perfil da criança.<sup>71</sup>

Além de utilizar ferramentas da psicologia, como a dramatização e a criação artística para desvendar a subjetividade infantil e fazer com que os sujeitos possam expressar suas emoções e sentimentos, o medicamento é utilizado como forma de instrumento de controle do corpo, do comportamento e das atitudes é a solução química para a disciplina:

O uso de medicamentos, com a finalidade de moldar as condutas dos sujeitos, proliferou-se no interior das escolas e de certo modo parece estar se naturalizando (ou banalizando?). Parece que quando as demais técnicas de disciplinarização dos corpos fracassam com determinados sujeitos, recorre-se ao uso de medicamentos que acalmam, concentram e disciplinam os alunos agitados, hiperativos ou agressivos.<sup>72</sup>

Por isso, é pertinente a conclusão das autoras quando afirmam que se trata de uma “estratégia racional governamental atual para evitar que os sujeitos anormais se tornem ameaça ou ‘peso’ para a sociedade atual.”<sup>73</sup>

A pessoa educadora de um aluno ou uma aluna com TDAH deve considerar que tem diante de si um aluno ou aluna e, como tal, deve ser tratado ou tratada. As necessidades específicas deste aluno ou aluna devem ser vistas não como obstáculo, mas como desafio. A pessoa educadora deve potencializar ao máximo as habilidades do mesmo. Nesse sentido, a pessoa docente deve aproveitar ao máximo todas as oportunidades de formação permanente para melhorar, dia a dia, as estratégias de interação educativa, além de analisar constantemente os objetivos propostos e os meios pedagógicos escolhidos para alcançá-los.

---

<sup>71</sup> OHLWEILER, 2006.

<sup>72</sup> LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar.** Texto apresentado no ENDIPE, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020. p. 10.

<sup>73</sup> LOCKMANN; TRAVERSINI, 2008, p. 14

Por isso, por necessitar de ações pedagógicas específicas, além de deter o conhecimento sobre o TDAH e seus graus de existência, o educador acaba por ser também um educador especial, sempre atento às novas teorias e ações pedagógicas do ensino regular, bem como a adaptação das mesmas para o seu aluno e a sua aluna. No entanto, não há mudanças necessárias na estrutura ou grade curricular da escola, uma vez que estudantes com TDAH necessitam apenas de uma abordagem e avaliações diferentes, ou seja, de ações pedagógicas diferentes. Kamila Lockmann e Calrice Salete Traversini, através de estudo de caso sobre a inclusão escolar, defendem que os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para melhor atender ao aluno e à aluna com necessidade específica:

Esta investigação focaliza diferentes discursos – compostos por conhecimentos e saberes das diferentes áreas como a pedagogia, psicologia, medicina – que circulam nas escolas contemporâneas, a partir dos quais se descrevem (e ao descrever produzem) tanto os alunos, quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas para atendê-los.<sup>74</sup>

As autoras demonstram que no momento em que a escola busca ajuda em outras especialidades para incluir o aluno ou a aluna dito “anormal” no ensino, mostra uma preocupação com o mesmo e a possibilidade da constituição de um trabalho que venha atender suas reais necessidades, além de lhe permitir a construção de novos saberes. Idealizando uma educação integral, não somente para discentes com necessidade específica, Cauduro expõe que

[...] segundo alguns médicos e psicopedagogos, seria necessário um profissional da área psicomotora acompanhando o trabalho praticado desde a pré-escola às academias passando pelos esportes e demais atividades físicas para capacitar os profissionais e facilitar o desempenho de cada indivíduo para que não sofra perdas e agressões.<sup>75</sup>

A condição para o rendimento intelectual adequado é o funcionamento normal do sistema nervoso. Uma criança que não consegue acompanhar o currículo normal é o que se vê cada vez com mais frequência. Cauduro expõe que

as terminologias que têm sido empregadas e que estão na literatura para se referir a estas ‘dificuldades’ são: desordens de aprendizagem, dificuldades específicas da aprendizagem, distúrbios psicomotores, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, paralisia cerebral mínima, síndrome da criança desajeitada, distúrbios psiconeurológicos da aprendizagem, crianças

---

<sup>74</sup> LOCKMANN; TRAVERSINI, 2008, p. 2.

<sup>75</sup> CAUDURO, 2002, p. 68.

com prejuízos percentuais, síndrome da criança hipercinética, síndrome da criança hiperativa, desordem do déficit de atenção e outras.<sup>76</sup>

No que diz respeito à inclusão escolar e o currículo, Lockmann e Traversini defendem que

não podemos, em nome da inclusão escolar, esquecer o compromisso que a escola tem com a construção dos conhecimentos escolares. Isso não significa construir um currículo único para todos os sujeitos, mas, significa estar preocupado com a construção das aprendizagens diferenciadas para todos os sujeitos, pensando, criando e inventando novas formas de ensinar e de aprender.<sup>77</sup>

Não se trata de ser a favor ou contra a inclusão escolar, mas de procurar propostas pedagógicas de ensino para a diversidade da comunidade escolar. Para cada transtorno de aprendizagem há que se buscar recursos diferenciados que possibilitem formas variadas de comunicação e propiciação de novos conhecimentos. Sem dúvida isso exige de todas as pessoas adultas que estão envolvidos nesse processo uma postura constante de ensinantes e de aprendentes, em relação às crianças, principalmente as que apresentam necessidades especiais, porque inúmeras vezes elas é que mostrarão o caminho que deve ser seguido para que realmente, suas aprendizagens sejam duradouras e significativas. Nesse processo a postura de um pesquisador é fundamental a todos, pois sem dúvida novas intervenções e descobertas se tornam necessárias e constituem pistas pedagógicas e educativas na arte de ensinar e aprender.

### **3.2 EXCLUSÃO E APRENDIZAGEM**

As transformações pessoais e as relações familiares bombardeiam adolescentes e lidar com isso nem sempre ocorre de forma sadia, conforme constatado no capítulo anterior. Davidoff salienta que nesse período adolescentes tendem a consultar mães e pais sobre assuntos pessoais, bem como a procurar os amigos e as amigas a fim de resolver questões entre eles.<sup>78</sup> A isso somam-se as relações na escola, seja de aprendizagem, seja as pessoais.

---

<sup>76</sup> CAUDURO, 2002, p. 69.

<sup>77</sup> LOCKMANN; TRAVERSINI, 2008, p. 15.

<sup>78</sup> DAVIDOFF, 2001, p. 468.

Ao ingressar na escola, a psíquica em adolescentes continua sendo construída através do contato com a outra pessoa, colegas e docentes. Hoff e Bangel destacam a vulnerabilidade emocional de adolescentes podendo levar a formas de depressão, falta de energia, cansaço, insônia, falta de interesse, falta de cuidado com o corpo, e dores (de cabeça, de barriga, musculares etc.). Chamam ainda a atenção para condutas paradoxais, indicadoras de uma “depressão mascarada”, quando a tristeza e a dor são substituídas por uma falsa jovialidade, pela negação do sofrimento, com excesso de excitação e hiperatividade febril.<sup>79</sup>

É na escola que um dos medos típicos da fase pré-adolescente é bastante comum: o de não ser aceito pelo outro. Conforme Walz, nessa fase da vida “[...] passam boa parte do dia pensando a seguinte frase: *Será que vão gostar de mim?* Para sustentarem esse esforço de aceitação, inventam modismos, tentam ser os melhores, menosprezam os pais.”<sup>80</sup> E acrescenta-se, menosprezam colegas, levando ao bullying escolar. Nascimento destaca que

Os/as alunos/as vitimizados/as pelo comportamento do Bullying sofrem terrivelmente ao longo dos anos, muitas vezes sob a vista de seus/suas professores/as no ambiente escolar, nas salas de aulas. Sofrem silenciosamente, de maneira cruel e velada, maus-tratos, humilhação pública, rejeição social, gozações, perseguições, angústias, medos, desrespeito constante e repetitivo, quase sempre por serem diferentes em seu biótipo.<sup>81</sup>

Trata-se de uma violência no ambiente escolar, seja na forma física ou psicológica intencionais e repetidos, que são praticados por um indivíduo (bully) ou grupo, a fim de intimidar ou agredir o outro (ou a um grupo), “[...] incapaz de se defender. Também adota aspecto de adjetivo, referindo-se a termos como valentão, tirano. É um tipo de exclusão velada, capaz de oprimir e machucar aos poucos, sem nunca ser declarada de fato.”<sup>82</sup>

Esse bullying escolar ocorre por questões de transformações físicas, bem como por questões de desempenho escolar. No caso do desempenho escolar, o

---

<sup>79</sup> HOFF; BANGEL, 2012, p. 161.

<sup>80</sup> WALZ, 2004, p. 64.

<sup>81</sup> NASCIMENTO, Carla Cristine Santos do. **Educar para a paz: combatendo a violência na escola.** 2014. 65 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2014. p. 9

<sup>82</sup> NASCIMENTO, 2014, p. 34.

adolescente busca ser aceito através das boas notas (ou o contrário, a provocação do mau desempenho para não chamar muita atenção).<sup>83</sup>

As consequências dessa violência escolar podem levar a vítima a desenvolver ou aguçar características pessoais que a levaram a sofrer a violência, como: “[...] coordenação motora deficiente, ansiedade, extrema sensibilidade, timidez, e sente dificuldade de impor-se ao grupo, tanto física quanto verbalmente.”<sup>84</sup> Além disso, desenvolve pânico, aversão à escola, entre outros fatores, como a ingestão alimentar excessiva. Tais consequências não podem ficar indiferentes à pessoa adulta, mas servir de “comunicação” no sentido de que o corpo e a personalidade mudada da criança está dando sinais de que algo não está bem consigo.

A exclusão é uma realidade contemporânea. Na verdade, ela sempre existiu nas diferentes épocas, sempre de formas peculiares a cada contexto e período. A exclusão é resultado das disputas entre as pessoas, disputas vencidas na sua maioria por quem detém o conhecimento.

A exclusão se dá de várias formas, e por motivos diversos. Em linhas gerais, diante da sociedade cada vez mais competitiva e individualizada, as pessoas acabam deixando a coletividade de lado. Os valores são cada vez mais mutáveis, de forma rápida, fazendo com que o que hoje é importante, amanhã já é descartável. Aliás, o adjetivo “descartável” é um dos que, talvez, mais bem caracterize a sociedade excludente contemporânea. A descartabilidade não é somente das coisas, mas também das pessoas. E assim ocorre a exclusão: quem não é útil na sociedade neoliberal é descartável, ou seja, excluído. As políticas neoliberais buscam fortalecer o capitalismo em detrimento das questões sociais. O lucro, a individualidade, o isolacionismo, o egoísmo, entre outras, são características destas políticas que vão na contra mão do bem estar das pessoas.

É nesse momento que a educação se mostra fundamental e, mais ainda, a educação social<sup>85</sup>, que, ao visar a transformação social, acaba por tornar ciente as pessoas das suas condições e as leva a lutar pelos seus direitos, exercitando a cidadania. Desta forma, a educação social surge com o potencial para a

---

<sup>83</sup> WALZ, 2004, p. 64.

<sup>84</sup> NASCIMENTO, 2014, p. 42.

<sup>85</sup> RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

transformação e de controle de conflitos das políticas públicas. Ela expõe as contradições políticas, sociais econômicas e culturais provocadas pelas políticas neoliberais. Conforme Ribeiro, a educação social desmascara a visão idealizada da sociedade e evidencia a vulnerabilidade da infância e da adolescência.<sup>86</sup>

É bem verdade que a educação social não acaba com o problema, mas para enfrentá-lo há que se ter a consciência dele e esta se dá a partir da educação (social). A educação social é uma ação educadora para a (trans)formação social. Este é um desafio constante e uma luta difícil, fazendo com que a educação precise, portanto, ser constantemente repensada e reavaliada, a fim de considerar os contextos e atuar de forma a acompanhar as mutações recorrentes que levam à exclusão.

Diante do exposto, verifica-se que a educação social, que se dá a partir do contexto das pessoas, auxilia no processo de libertação, no exercício da cidadania, na qualificação pessoal, tudo isto porque ela contempla a integralidade das pessoas: a educação social concilia a aprendizagem da escola, a transmissão de conhecimentos, com a realidade da vulnerabilidade social das pessoas.

A educação é um direito de todas as pessoas, constitucionalmente regulamentada.<sup>87</sup> Ela faz parte da constituição da dignidade das pessoas. Ela é, por isso, essencial na contemporaneidade (na verdade, sempre foi) para o desenvolvimento da sociedade e das pessoas.

A educação representa a produção de conhecimento, por um lado, mas é fundamental para o desenvolvimento da integralidade da pessoa.<sup>88</sup> Nesse sentido, ao visar a integralidade, contemplando aspectos da cidadania na sua gênese, ela é social por natureza. Por isso já foi colocado o termo “social” entre parênteses na primeira afirmação. Desta forma, a educação não está restrita à instrução ou à transmissão de conhecimento, enquanto mero depósito de ideias e conhecimentos. Mas contempla, também, o desenvolvimento da autonomia, da criticidade<sup>89</sup>, visando o desenvolvimento de habilidades e de competências<sup>90</sup>. Nesse sentido, a educação por

---

<sup>86</sup> RIBEIRO, 2006, p. 156.

<sup>87</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 15 mar. 2020.

<sup>88</sup> GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

<sup>89</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Paz e Terra, 1987

<sup>90</sup> A educação por competências é uma das bandeiras da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília, Ministério Da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 21 mar. 2020.



si só já contempla os aspectos da sociedade, da vivência social. No entanto, esse aspecto é ignorado para priorizar o saber técnico em vistas da competitividade, sob a lógica de que quem mais sabe, melhor estaria preparado ou preparada para enfrentar a sociedade competitiva.

Mas e quem não tem acesso à educação? Desta forma, a educação social surge em decorrência da necessidade da resolução de questões oriundas da exclusão social. Por isso, se faz o uso do termo “social”, ainda que pareça ser, a princípio, redundante. Porém, refere-se à exclusão social, ou seja, às pessoas que são excluídas do “sistema”. Assim, a educação social visa “incluir” as pessoas. Conforme Ribeiro<sup>91</sup>, essa educação social se deu na Europa, por exemplo, para crianças que perderam seus familiares na guerra, e no Uruguai, a partir da redemocratização e as crianças que viviam nas ruas.

Diante disso, a educação social vai além dos conteúdos transmitidos pela escola, mas é um espaço educativo qualificado de vida para as crianças socialmente em situação de risco. Isso implica numa formação específica dos educadores, para além da superior, não com objetivos de aplicação de currículo (somente), mas que contemplam a totalidade das pessoas, considerando as suas experiências, os seus contextos. Desta forma, busca a transformação social, o exercício da cidadania, de maneira a tirar as pessoas do imobilismo e conformismo social.<sup>92</sup>

### **3.3 ENTRE DIREITOS E DEVERES: A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO**

A legislação brasileira é farta no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes em relação à educação. Porém, tais direitos esbarram, muitas vezes, em questões de estrutura física (salas adequadas, materiais didáticos pertinentes a cada caso, etc.) e a formação docente, ou seja, sobre como o professor e a professora devem atuar com a educação inclusiva. A educação no Brasil está muito aquém do ideal. Há a necessidade de muitos investimentos, seja em infraestrutura das escolas, como na formação docente que “[...] deve ser para além da formação inicial, mas continuada ao longo da vida pessoal da pessoa docente. A pessoa docente e a sua formação estão imbricados, conforme Antunes e Plaszewski, no processo de

---

<sup>91</sup> RIBEIRO, 2006.

<sup>92</sup> RIBEIRO, 2006.

desenvolvimento pessoal.”<sup>93</sup> Entre as principais dificuldades que impedem a operacionalização da inclusão no ambiente está, segundo Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, justamente esta formação docente.

[...] a falta de formação e preparo do professor; a necessidade de mudança na prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo educacional; a falta de critério para selecionar os professores que venham a atuar com esses alunos, sem considerar sua vocação ou histórico de vida; a prática do professor, que geralmente busca atender à dificuldade do aluno e não explorar sua potencialidade; a falta de preparo dos próprios alunos da sala para receber um aluno especial; a falta de adaptação na estrutura física do ambiente.<sup>94</sup>

Investir em educação é, assim, urgente a fim de se garantir que as pessoas possam exercer a sua cidadania e alcancem o desenvolvimento satisfatório. O investimento na educação acaba tendo reflexo em todos os outros setores. Faz com que a sociedade se fortaleça como um todo, de forma equilibrada e em igualdade de condições. A educação garante a dignidade das pessoas desenvolvendo o senso crítico.

O papel da escola no processo de ensino aprendizagem tem como função estimular a construção do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento humano, consideradas fundamentais para o processo de formação de seus alunos. Com base em Paulo Freire, Leite e Gomes defendem que “[...] ser professor é muito mais do que ser babá ou substituto dos pais. Educar é muito mais do que ensinar boas maneiras, ler e escrever. É criar consciência crítica e formar um cidadão em cada um de seus alunos.”<sup>95</sup>

Schlünzen destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é um marco significativo na educação brasileira porque “[...] prevê a inclusão e a ampliação do atendimento educacional, em rede pública, aos educandos com necessidades especiais nos níveis de educação infantil e superior. Esta lei é fundamental e abre uma perspectiva para essas crianças.”<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40, 2018.

<sup>94</sup> SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Escola Inclusiva e as novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 01 set. 2019. p. 81

<sup>95</sup> LEITE; GOMES, s/d, p. 1.

<sup>96</sup> SCHLÜNZEN, 2005, p. 81.

O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, instituiu a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e, no seu artigo segundo, diz que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.<sup>97</sup>

Em documento do Ministério da Educação, com orientações gerais para a educação, consta que

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.<sup>98</sup>

A pergunta que surge é sobre a capacitação dos professores e a infraestrutura da escola para receber esses alunos. Nesse sentido, Carrera<sup>99</sup> apresenta sugestões simples de trabalho com crianças com TDAH, conforme sintetização do Quadro 2:

**Quadro 2 – Estratégias de trabalho com TDAH na escola**

Lugar na sala de aula	Sentar a criança numa área silenciosa. Sentar a criança perto de alguém que seja um bom modelo a seguir. Sentar a criança próxima de algum colega que possa apoiá-la na aprendizagem.
Atividades	Orientar a atenção da criança para a tarefa que será iniciada. É importante ajudá-la a descobrir e selecionar a informação mais importante, organizá-la e sistematizá-la. É necessário dar a ela regras consistentes sobre o que deve fazer; as instruções devem ser parceladas. Em alguns casos é conveniente enumerar as instruções para que seja mais fácil para elas segui-las.
Rotinas e tempos	As rotinas de trabalho devem ser claras. Devem ser evitadas, na medida do possível, variações imprevistas. Não é conveniente fazer atividades com limites de tempo. Isto pode favorecer condutas impulsivas. Permitir um tempo extra para completar seus trabalhos. Encurtar períodos de trabalho de modo a coincidirem com seus períodos de atenção. Dividir os trabalhos que lhes sejam dados em partes menores de modo que elas possam completá-lo. Dar assistência à criança para que ela se coloque metas a curto prazo. Entregar os trabalhos um de cada vez. Dar instruções claras e concisas.

<sup>97</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.** 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso em 20 abr. 2020.

<sup>98</sup> BLATTES, Ricardo Lovatto. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 311

<sup>99</sup> CARRERA, 2009, p. 270-273.

Relação com a pessoa docente	Estabelecer sinais entre a criança e o professor para poder fazê-lo notar quando está começando a distrair.
Sala de aula	Ter um ambiente de trabalho motivador, com estímulos.

Fonte: elaboração própria a partir de CARRERA, 2009.

Ao se analisar as sugestões de Carrera, pode-se concluir que se trata de orientações que não se diferenciam muito das orientações para os demais alunos. Há que se considerar estratégias como a proposta por Heidrich, a partir do que chama design inclusivo. Em linhas gerais, trata-se de uma pesquisa que verificou que pequenas modificações nas ferramentas de estudo – e por que não, de trabalho – podem melhorar consideravelmente o aprendizado. Menciona que para tentar minimizar a exclusão educacional, o Brasil implementou determinadas ações que categorizaram o portador de deficiência fazendo com que este não escapasse de rotulações. Para Heidrich, o processo de inclusão

[...] se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto.<sup>100</sup>

Heidrich, em seu estudo sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação para alunos com necessidades educacionais especiais, menciona que “temos verificado em nossos estudos que o computador e as TICs (tecnologias de informação e comunicação) podem auxiliar e resolver os problemas de inclusão escolar de pessoas com comprometimento motor.”<sup>101</sup> A tecnologia pode proporcionar às pessoas com necessidades especiais maior independência, melhor qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. Em sua pesquisa, a autora observou que a autoestima dos alunos e das alunas aumentou:

[...] a possibilidade de saberem que poderão seguir uma carreira e de continuarem os estudos os incentivou a procurar descobrir as possibilidades e recursos de suas máquinas. As expressões via eletrônica e via de informação indicam um novo modo de trabalho emergente. A possibilidade

<sup>100</sup> HEIDRICH, Regina et al. Design Inclusivo - desenvolvendo e utilizando tecnologias de informação e comunicação para alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v. 4 nº 2, Dezembro de 2006, p. 1-10. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14189/8158>. Acesso em 20 out. 2015. p. 2.

<sup>101</sup> HEIDRICH, 2006, p. 3.

do ensino a distância e trabalho a distância, onde verifica-se que um número cada vez maior de pessoas está processando informações e prestando serviços, poderá ser a forma de trabalho desses sujeitos e não mais em empresas onde haja a necessidade da presença física.<sup>102</sup>

Vivenciar no contexto educacional significa se defrontar com debates significativos sobre a inclusão escolar. Procurando despertar o que cada pessoa tem de melhor dentro de suas diferenças. Precisamos também pensar que para melhor acolher o aluno com necessidade especial é estar atentos à sua patologia, para poder melhor integrá-lo dentro do seu meio. Segundo o Plano Nacional de Educação:

Integração-inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas. [...] A escola tem responsabilidades com o aluno inclusivo, mas isto não quer dizer que os pais não tenham a obrigação de procurar apoio clínico e atendimento especializado, necessário para o desenvolvimento integral da criança.<sup>103</sup>

Este regramento vale para situações de paralisia cerebral, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, entre outras deficiências muito importantes de serem desenvolvidas no contexto escolar. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.<sup>104</sup>

A legislação brasileira prevê na Lei 9.394, artigo 4, item 3, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Igualmente, o Ministério da Educação lançou cartilha na qual afirma:

As políticas educacionais devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com deficiência, com síndromes, com altas habilidades/superdotação prevendo o atendimento às necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora. A educação

<sup>102</sup> HEIDRICH, 2006, p. 8.

<sup>103</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 8º.

<sup>104</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. p. 20.

inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho. Dessa forma, na efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social.<sup>105</sup>

Sendo assim, legitimada pelas leis brasileiras e pelo Ministério da Educação, fundamental é que se busque o aperfeiçoamento da prática e o engajamento dos profissionais que trabalham com a educação com necessidades especiais, para elencar as diversidades deste alunado.

Torna-se evidente um esclarecimento em torno da utilização da palavra "diferente" associada a "deficiente" no contexto desta análise, alertando que um processo verdadeiramente inclusivo, contempla as deficiências e as diferenças, sejam elas físicas, sociais, raciais, religiosas, atitudinais, familiares, econômicas, culturais etc. Romeu Kazumi Sassaki<sup>106</sup> defende a ideia de que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Há um consenso quanto a adotar a expressão "pessoas com deficiência" em todas as suas manifestações orais ou escritas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, "[...] a diferença é sempre uma relação: não se pode ser 'diferente' de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como 'não-diferente' [...]".<sup>107</sup>

Essa diferença é parte inerente de todo ser humano: ninguém é igual a alguém. As crianças e adolescentes com deficiência dependem muito da possibilidade de que venham a ter de interação com o meio social. O meio contribui significativamente no desenvolvimento da criança com necessidades especiais, e o contato com o outro provoca, na criança, um desenvolvimento intrapsicológico melhor.<sup>108</sup>

O processo de aprendizagem abrange os aspectos psíquico, cognitivo e social. Quando se verifica a presença de alguma anomalia, má formação, ou algum distúrbio psíquico, pode ocorrer algum transtorno no processo de aprendizagem.

---

<sup>105</sup> BLATTES, 2006, p. 5.

<sup>106</sup> SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2009. p. 8-11.

<sup>107</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87.

<sup>108</sup> SCHLÜNZEN, 2005, p. 81.

“Portanto, podemos dizer que [a aprendizagem] é um processo neuropsicocognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular”.<sup>109</sup>

### **3.4 RESUMINDO O CAPÍTULO**

O TDAH, enquanto parte do rol de transtorno na aprendizagem, necessita de um olhar específico no período escolar, seja para a aprendizagem, seja para as relações pessoais no ambiente escolar. Para um serviço efetivo em relação à aprendizagem e à inclusão da pessoa com TDAH nas relações pessoais, as pessoas docentes necessitam de uma formação específica. Isto pode ser possibilitado através da educação continuada ou da educação em serviço.

A aproximação de um aluno e uma aluna adolescente com um transtorno de aprendizagem (TDAH) do mundo dos significados e das relações humanas no meio escolar requer a interação de profissionais de áreas distintas, desde a médica, como terapêuticas específicas (psicologia, por exemplo), além da família.

No entanto, a igreja, enquanto comunidade de fé, também pode (e deve) ser importante lugar de inclusão de pessoas com necessidades específicas. Para isso, é necessário refletir uma Teologia da Inclusão que abarque questões desde a acessibilidade como das relações pessoais, da espiritualidade e de fé.

---

<sup>109</sup> CARRERA, 2009, p. 31.





## 4 INCLUSÃO A PARTIR DA PLURALIDADE, DA DIVERSIDADE E DA TEOLOGIA

As pessoas são diferentes entre si, cada qual com a sua particularidade. A Teologia é o “estudo sobre Deus”.<sup>110</sup> Afonso Murad explica que “[...] a teologia dá ênfase à leitura e interpretação dos textos bíblicos, segundo a visão de cada confissão.”<sup>111</sup> Karl Barth, por sua vez, compreende que para o termo “Deus” pode ser atribuídos variados sentidos”.<sup>112</sup> Diante disso, refletir a inclusão, ou seja, a pluralidade e a diversidade a partir da Teologia, pode significar compreender “Deus” como sinônimo de diversidade e pluralidade, tomando os textos bíblicos como referência.

Diante disso, o capítulo reflete acerca de uma Teologia da Inclusão a partir da pluralidade e diversidade na Bíblia, seguindo autores como Afonso Murad, Emílio Figueira, Charles Klemz e Luciana Steffen. Para isso, destaca o conceito de Teologia da Inclusão e verifica nos textos bíblicos a pluralidade e diversidade das pessoas.

### 4.1 TEOLOGIA DA INCLUSÃO

A Teologia possui uma função educativa, social e eclesial.<sup>113</sup> Murad aponta que para fazer uma reflexão teológica com cunho social, as pessoas devem pesquisar sobre a situação do trabalho, o desemprego, o trabalho infantil, a exclusão e falta de acesso ao trabalho. Assim, “após organizar e selecionar essas informações, ocupa-se do labor teológico propriamente dito e responde a questões, como: [...] o que devemos fazer, à luz da fé, para aumentar as oportunidades de trabalho e de inclusão social?”<sup>114</sup>

Charles Klemz destaca, igualmente, que a Teologia age nos espaços sociais e trabalha a diversidade humana. Defende que a Teologia (e inclui, também, a educação) surge como potencializadora para a naturalização da diversidade. “A

---

<sup>110</sup> MURAD, Afonso. **A Casa da Teologia**. São Paulo; São Leopoldo: Paulinas; Sinodal, 2010. p. 44.

<sup>111</sup> MURAD, 2010, p. 46.

<sup>112</sup> BARTH, Karl. **Introdução à teologia evangélica**. 9. ed. revisada São Leopoldo: Sinodal, EST, 2007. p. 9.

<sup>113</sup> MURAD, 2010, p. 148.

<sup>114</sup> MURAD, 2010, p. 35.

educação e a teologia não eliminam as diferenças, pelo contrário, as expõem e, assim, auxiliam na naturalização das mesmas a fim de evidenciar a diversidade.”<sup>115</sup>

Neste mesmo raciocínio, Thyeles Moratti Precilio Borcarte Strelhow aponta que a diferença não uma inferioridade, que a igualdade é possível “[...] a partir da compreensão de diferentes possibilidades e necessidades como parte da diversidade humana, reafirmando assim, a inclusão como síntese da construção da sociedade.”<sup>116</sup>

Murad e Klemz enfatizam o aspecto social da Teologia, ou, dito de outra forma, da ação da Teologia nas questões sociais. A Teologia parte dos preceitos cristãos, do mandamento supremo do amor, e tem como *locus* “[...] a espiritualidade (individual) e a comunidade de fé [...]”.<sup>117</sup> A partir do mandamento do amor, Klemz expõe que a Teologia evidencia que se está acima de qualquer tipo de categorização, ou seja, a diversidade é algo natural da sociedade.

Emílio Figueira utiliza o termo “Teologia da Inclusão” e trata, especialmente, sobre as pessoas com deficiência. Assim como Figueira, também Rosangela Pereira da Silva Souza e Mariluce Emerim de Melo August se referem à Teologia da Inclusão à pessoa com deficiência física, assim como Marcos Anderson Tedesco reflete acerca da inclusão e exclusão de pessoas com deficiência nas igrejas.<sup>118</sup> No entanto, reitera-se que a inclusão é muito mais abrangente.<sup>119</sup> Esta constatação é feita, igualmente, por Klemz, em pesquisa nos periódicos.<sup>120</sup>

Destaca-se a questão da homossexualidade, conforme Humberto Maiztegui Gonçalves (que também trata das pessoas idosas<sup>121</sup>), quando defende uma leitura

<sup>115</sup> KLEMZ, Charles. **Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação e da teologia**. São Leopoldo, RS, 2019. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2019 Disponível em: <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/989/2/klemz\\_c\\_tmp348.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/989/2/klemz_c_tmp348.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2020. p. 19.

<sup>116</sup> STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. **A inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: as conceituações sobre deficiência e a ocupação do espaço social**. São Leopoldo, RS, 2018. 375 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/917/1/strelhow\\_tmpb\\_td178.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/917/1/strelhow_tmpb_td178.pdf)>. Acesso em 19 out. 2020. p. 160.

<sup>117</sup> KLEMZ, 2019, p. 21.

<sup>118</sup> TEDESCO, Marcos Anderson. Inclusão e exclusão de pessoas com deficiência nas igrejas: um olhar a partir da Educação Cristã. **REPAS**, v. 2, 2017.

<sup>119</sup> DA SILVA SOUZA, Rosangela Pereira; DE MELO AUGUST, Mariluce Emerim. Pessoas com deficiência física: uma teologia bíblica de inclusão. **Revista Cógno**, v. 1, n. 1, 2019.

<sup>120</sup> KLEMZ, 2019, p. 78. O autor ainda se refere a outros termos, como “Teologia Inclusivista”.

<sup>121</sup> GONÇALVES, Humberto Maiztegui. Deus e pessoas idosas: uma relação de Vida e de Alegria. **Estudos Bíblicos**, 82, Petrópolis: Vozes, p. 55-64, 2004.

abordagem teológico-antropológica da sexualidade na Bíblia.<sup>122</sup> Aliás, essa releitura da Bíblia a partir da sexualidade fez abrir um leque de igrejas inclusivistas, conforme aponta Eduardo Soares, especificamente a Igreja Cristã Contemporânea (ICC):

Tal instituição se insere em um campo religioso conhecido como “igrejas inclusivas”. [...] operam na não condenação das sexualidades não hegemônicas e vêm chamando a atenção de pesquisadores brasileiros devido a significativa expansão no número de fiéis e congregações.<sup>123</sup>

Releituras da Bíblia como estas são necessárias porque as pessoas sofrem estigmas a partir de preceitos religiosos, ou seja, aquela que deveria libertar acaba oprimindo. “É possível “justificar” tal releitura ao se considerar o aporte das teorias de gênero que compreendem a construção do masculino e do feminino no processo cultural.”<sup>124</sup>

Figueira defende, por isso, que se deve rever conceitos e visões que as pessoas têm a partir de deficiência.<sup>125</sup> Inclusive, classificando a deficiência como consequência de algum pecado.<sup>126</sup> Esta classificação ocorreu na Idade Média, quando a pessoa com deficiência é reconhecida como filha de Deus, mas para o que lhe são exigidas certas características conforme aponta Strelhow:

E aqui então há um conflito, pois antes ela era cuidada como parte da “família humana”, agora corresponde a uma relação maligna por não corresponder ao ideal moral cristão de sua época. Assim, muitas pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência mental, foram taxadas como possuídas e até merecedoras do castigo divino.<sup>127</sup>

Porém, na contemporaneidade, Da Silva Souza e De Melo August apontam que a Teologia da Prosperidade contribui para invisibilizar a pessoa com deficiência sob o argumento de suposta falta de fé: “[...] o estado no qual a pessoa se encontra é

<sup>122</sup> GONÇALVES, Humberto Maiztegui. Teologia da inclusão a partir de At 15, 1-35: superando as barreiras da discriminação contra pessoas homossexuais. **Estudos bíblicos**, n. 66, p. 62-69, 2000.

<sup>123</sup> SOARES, Eduardo. **A página institucional da Igreja Cristã Contemporânea: um projeto enunciativo de inclusão e aceitação de LGBTs?** 2018. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

<sup>124</sup> KLEMZ, 2019, P. 80.

<sup>125</sup> FIGUEIRA, Emílio. **Teologia da Inclusão**. São Paulo: Figueira Digital, 2015. Figueira, a partir da sua condição de pessoa com deficiência, acabou se dedicando na reflexão sobre a inclusão a partir da Teologia.

<sup>126</sup> STEFFEN, Luciana. **Mulheres com deficiência e direitos sexuais e direitos reprodutivos: as múltiplas faces da invisibilidade e os desafios para a teologia**. São Leopoldo, RS, 2018. 259 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: [http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/863/1/steffen\\_l\\_td171.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/863/1/steffen_l_td171.pdf). Acesso em 19 out. 2020. p. 171.

<sup>127</sup> STRELHOW, 2018, p. 117.

de inteira responsabilidade dela: seja por sua fé ou por sua conduta.”<sup>128</sup> Os autores expõem, ainda, que conceitos equivocados sobre deficiência ainda fazem parte das pregações.

Isto leva à necessidade de se compreender como a deficiência é compreendida em cada época. E, nesse caso, não somente a deficiência, mas a pobreza, a doença, e quaisquer aspectos estigmatizantes que levavam à exclusão.

Luciana Steffen destaca a Teologia da Deficiência enfatizando a mulher com deficiência e a sua marginalização. Destaca a autora a discussão sobre corporeidade no campo da Teologia, especialmente no que diz respeito às compreensões teológicas acerca do corpo. A separação entre corpo e alma coloca o primeiro numa posição inferior, como lugar do pecado, por exemplo, além da inferiorização do corpo feminino em relação ao masculino.

As Teologias Feministas e as reflexões teológicas que trabalham com a perspectiva do corpo, da corporeidade e da sexualidade oferecem visões mais positivas sobre o corpo. Questões sobre criação de Deus, imagem e semelhança divina, corponormatividade, dinamismo dos corpos e encarnação também são discutidas a partir de algumas dessas perspectivas. Porém, essas diferentes perspectivas teológicas, ao aprofundarem a discussão sobre o corpo e corporeidade na Teologia, nem sempre têm conseguido incluir toda a diversidade dos corpos, ficando invisibilizados principalmente os corpos das pessoas com deficiência, e, ainda mais, das mulheres com deficiência.<sup>129</sup>

A inferiorização do corpo feminino ganha proporções maiores quando se trata da mulher com deficiência. Por isso, a Teologia Feminista contribui com o exercício da “[...] hermenêutica da suspeita e o princípio metodológico de desconstrução e reconstrução a partir da categoria de gênero.”<sup>130</sup> Desta forma, concepções conservadoras e fundamentalistas (literais da leitura da Bíblia) acabam sendo colocadas na berlinda. Especificamente no que diz respeito à deficiência, Steffen argumenta que se trata de:

[...] valorizar a diversidade dos corpos, de compreender cada corpo na sua integralidade e singularidade, com suas possibilidades, limitações e especificidades. Assim, ao invés de uma experiência de perda, deve ser entendida como uma experiência de sabedoria. Essas questões auxiliam a

---

<sup>128</sup> DA SILVA SOUZA; DE MELO AUGUST, 2019, P. 119.

<sup>129</sup> STEFFEN, 2018, p. 171.

<sup>130</sup> STEFFEN, 2018, p. 176.

pensar em concepções mais justas da deficiência, também no campo teológico.<sup>131</sup>

Nesta linha de reflexão, a autora concilia a deficiência e questões de gênero ao mesmo tempo, e defende “[...] a celebração e valorização do corpo das mulheres como lugar de expressão do sagrado, em meio a tanta disputa com o patriarcado e a supremacia dos corpos masculinos, [...]”<sup>132</sup> Assim, Steffen argumenta que se estará gerando novas formas de conhecimento para a Teologia.<sup>133</sup> Na verdade, nada mais se estará fazendo do que evidenciando que a mulher (com ou sem deficiência) é criação de Deus, à sua imagem e semelhança, e busca a dignidade a quem tem direito, assim como todas as pessoas excluídas.

Por isso, Klemz defende a inclusão a partir de um viés transversal, que contemple as identidades diversas:

Pessoas com deficiência, questões de gênero, etnia, religião, privação da liberdade, etc., enfim, a diversidade humana nem sempre é compreendida como algo que faz parte da humanidade. Para buscar seu direito à dignidade, cada grupo reivindica de forma isolada. A inclusão a partir de um viés transversal contempla as identidades a partir da diversidade humana, tendo a Educação e a Teologia como ciências “naturalizantes”.<sup>134</sup>

Diante disso, é possível destacar na Teologia os aspectos educacionais (a Teologia é pedagógica porque evidencia a partir do amor a igualdade diante da diversidade das pessoas), sociais (porque é na comunidade de fé que se constituem as relações a partir do amor) e espirituais (porque trabalha a partir da fé de cada pessoa). A Bíblia é repleta de experiências e relatos que evidenciam a diversidade e como ela é trabalhada educacional, social e espiritualmente. A comunidade de fé se mostra, portanto, como repleta de diversidade. Mas esta mesma comunidade de fé não atende às pessoas na suas deficiências, seja pela interpretação teológica equivocada, seja pela não acessibilidade adequada às igrejas.<sup>135</sup>

---

<sup>131</sup> STEFFEN, 2018, p. 177.

<sup>132</sup> STEFFEN, 2018, p. 180.

<sup>133</sup> STEFFEN, 2018, p. 234.

<sup>134</sup> KLEMZ, 2019, p. 109.

<sup>135</sup> DA SILVA SOUZA; DE MELO AUGUST, 2019, p. 117.

## 4.2 PLURALIDADE E DIVERSIDADE NA BÍBLIA

Paula França é uma mulher cega que luta pela inclusão. É uma pessoa que foi atrás do direito de ler a Bíblia em braile. Realizou inúmeros procedimentos para conseguir que a Sociedade Bíblica do Brasil fizesse a tradução da Bíblia para o braile, algo conseguido no ano de 2002. Esse acesso está diretamente relacionado à acessibilidade, ou seja, não são apenas as rampas e os banheiros necessários que sejam acessíveis às pessoas com deficiência.<sup>136</sup> É “o direito de pela procura da autonomia de leitura do texto sagrado, já que a mulher em questão é cega. Neste caminho, o conflito é instaurado no campo do preconceito religioso e de gênero.”<sup>137</sup>

A inclusão pode ser fundamentada a partir dos textos bíblicos. São destacados textos que apresentam destaques mais evidentes acerca do tema. Reitera-se que esta seleção se dá a partir de escolhas da pessoa pesquisador e partir dos referenciais consultados que acabam expondo a relevância de determinados textos em detrimento de outros. Aliás, conforme Strelhow, quem sofre, em Cristo é acolhido e acolhida.<sup>138</sup>

Da Silva Souza e De Melo Augusto destacam a teologia bíblica de inclusão, mencionando que:

[...] nos Evangelhos de Marcos, Lucas e João, são narradas algumas ações de Jesus que mostram sua compaixão e amor pelos grupos minoritários que eram excluídos e marginalizados em sua época, deixando um exemplo que deve ser seguido pela igreja.<sup>139</sup>

Edivaldo Santos Ferreira Júnior destaca que “a diaconia<sup>140</sup> de Jesus evidenciada por meio dos seus ensinamentos e atitudes demonstra o seu cuidado

<sup>136</sup> FERREIRA, Amauri Carlos; LOVERA, Marcos Adriano; MARQUES, Stela Maria Fernandes. EDUCAÇÃO E RELIGIÃO-A NARRATIVA SAGRADA DE UMA CEGA—O PROJETO DE BÍBLIA PARA CEGOS DA SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. @ **quivo Brasileiro de Educação**, v. 7, n. 16, p. 84-104, 2019.

<sup>137</sup> LOVERA, Marcos Adriano. Da escuridão para a luz: origem e extensão da Bíblia em braile no Brasil. **HORIZONTE: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 11, n. 32, 2013.

<sup>138</sup> STRELHOW, 2018, p. 172.

<sup>139</sup> DA SILVA SOUZA; DE MELO AUGUST, 2019, p. 115.

<sup>140</sup> Ainda que não seja objeto direto do estudo, convém salientar que a diaconia como fundamental para uma sociedade inclusiva, ou seja, com os preceitos de igualdade e equidade. Por diaconia, o autor define como sendo “a ação diaconal torna-se, na realidade, a expressão do amor de Cristo em cada agir, junto ao próximo e ao “distante”. FERREIRA JÚNIOR, Edivaldo Santos. **A diaconia de Jesus como instrumento de inclusão social**. São Leopoldo, RS, 2018. 69 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em:

com os grupos menos favorecidos do seu tempo, especialmente aqueles que se encontravam na base da pirâmide social.”<sup>141</sup> Jesus veio para libertar as pessoas da opressão, entendendo a opressão como qualquer forma de exclusão ou atentado à dignidade humana. Essa libertação pode ser vislumbrada na maneira como Jesus lidava com as pessoas marginalizadas. Pode-se dizer que a libertação foi ensinada pedagogicamente com as ações (diaconia) de Jesus. Assim, conciliou a teoria com a prática.

Ferreira Júnior menciona que o serviço e a inclusão são as principais características da diaconia de Jesus, para com as crianças, pobres, escravos, mulheres, doentes, e assim por diante.<sup>142</sup> Os Evangelhos, a partir da ação e atuação de Jesus Cristo, evidenciam a pluralidade e a diversidade e como as relações das pessoas são guiadas a partir da fé. Murad expõe que:

Iluminado(a) pelo Evangelho, que propõe inclusão, justiça e amor, o(a) teólogo(a) percebe como se organiza a lógica idolátrica do mercado, de exclusão, de controle da corporeidade, de sacrifício e morte de milhares de seres humanos e do planeta, agindo em nossas próprias estruturas de pensamento e nas estruturas de organização da sociedade. Às vezes, consideramos natural que alguns não tenham o que comer ou onde morar. Ou que quem é diferente seja discriminado.<sup>143</sup>

O Quadro 3 destaca algumas poucas passagens das relações de Jesus para com as pessoas marginalizadas em seu tempo.

### Quadro 3 – Jesus e as pessoas marginalizadas

Jesus e as	Lucas 4.18 <sup>144</sup> : “O Espírito do Senhor está sobre mim, pelo que me ungiu para evangelizar os pobres; enviou-me para proclamar libertação aos cativos e restauração da vista aos cegos, para pôr em liberdade os oprimidos, [...]”
------------	--

<[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/973/1/ferreira%20junior\\_es\\_tmp629.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/973/1/ferreira%20junior_es_tmp629.pdf)>. Acesso em 10 out. 2020. p. 23.

<sup>141</sup> FERREIRA JÚNIOR, Edivaldo Santos. **A diaconia de Jesus como instrumento de inclusão social**. São Leopoldo, RS, 2018. 69 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/973/1/ferreira%20junior\\_es\\_tmp629.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/973/1/ferreira%20junior_es_tmp629.pdf)>. Acesso em 10 out. 2020. p. 10.

<sup>142</sup> FERREIRA JÚNIOR, 2018, p. 30.

<sup>143</sup> MURAD, 2010, p. 196.

<sup>144</sup> A versão utilizada para a Bíblia é da Bíblia Online, Almeida, Revista e atualizada, disponível em: <http://www.biblionline.com.br/ara/index>.

<p>peessoas pobres</p>	<p>Lucas 6.20: “Então, olhando ele para os seus discípulos, disse-lhes: Bem-aventurados vós, os pobres, porque vosso é o reino de Deus.”</p> <p>Lucas 18.22: Ouvindo-o Jesus, disse-lhe: Uma coisa ainda te falta: vende tudo o que tens, dá-o aos pobres e terás um tesouro nos céus; depois, vem e segue-me.</p> <p>Lucas 21.3: “e disse: Verdadeiramente, vos digo que esta viúva pobre deu mais do que todos.”</p>
<p>Jesus e as curas</p>	<p>Lucas 6.19: “Lucas E todos da multidão procuravam tocá-lo, porque dele saía poder; e curava todos.”</p> <p>Lucas 7.22: “Então, Jesus lhes respondeu: Ide e anunciai a João o que vistes e ouvistes: os cegos veem, os coxos andam, os leprosos são purificados, os surdos ouvem, os mortos são ressuscitados, e aos pobres, anuncia-se-lhes o evangelho.”</p> <p>Lucas 11.20: “Se, porém, eu expulso os demônios pelo dedo de Deus, certamente, é chegado o reino de Deus sobre vós.”</p> <p>Marcos 1.41-42: “Jesus, profundamente compadecido, estendeu a mão, tocou-o e disse-lhe: Quero, fica limpo! No mesmo instante, lhe desapareceu a lepra, e ficou limpo.”</p> <p>Marcos 3.1-3: “De novo, entrou Jesus na sinagoga e estava ali um homem que tinha ressequida uma das mãos. E estavam observando a Jesus para ver se o curaria em dia de sábado, a fim de o acusarem. E disse Jesus ao homem da mão ressequida: Vem para o meio!”</p>
	<p>Marcos 5.25; 34: “Aconteceu que certa mulher, que, havia doze anos, vinha</p>



<p style="text-align: center;">Jesus e as mulheres</p>	<p>sofrendo de uma hemorragia. [...]E ele lhe disse: Filha, a tua fé te salvou; vai-te em paz e fica livre do teu mal.”</p> <p>Lucas 24.1; 9-10: “Mas, no primeiro dia da semana, alta madrugada, foram elas ao túmulo, levando os aromas que haviam preparado. [...]E, voltando do túmulo, anunciaram todas estas coisas aos onze e a todos os mais que com eles estavam.</p> <p>Eram Maria Madalena, Joana e Maria, mãe de Tiago; também as demais que estavam com elas confirmaram estas coisas aos apóstolos.”</p>
--	--

Fonte: a autora

As narrativas apresentadas no Quadro 1 são apenas uma parte ínfima do que a Bíblia traz de relatos que podem ser mencionados para a Teologia da Inclusão. Na verdade, ao analisar a ação de Jesus de forma geral, ao denunciar as estruturas dominantes (como o comércio no Templo), ao curar as pessoas, ao se dirigir a “pecadores e publicanos”, ou mesmo samaritanos, encontramos uma atitude inclusiva. E mesmo as pessoas que eventualmente estiverem ou estão em situação desconforme com o desejo de Deus, também estas merecem o perdão pelo mandamento do amor:

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. (1 Coríntios 13.4-7).

E assim Jesus não fez distinção em relação às prostitutas e adúlteras (Jo 8.1s; Mt 21.31-32), pecadores e publicanos (Mc 2.15-17), samaritanos (Lc 17.11s), ou seja, às pessoas marginalizadas. Todas eram ajudadas e servidas por Jesus. Em relação à diversidade religiosa, por exemplo,

a descrição do relacionamento de Jesus com outras mediações religiosas de Deus é imprescindível para uma cristologia que deseja ser adequada e relevante para a atualidade [...]. a inclusão não pode ser entendida como anexo ou adendo “ao final” de uma cristologia, mas deve integrar o próprio

método cristológico, uma vez que a abertura ao pluralismo religioso é uma característica da vida cristã.<sup>145</sup>

Para isso, Claudio de Oliveira Ribeiro e Alonso Gonçalves destacam o princípio pluralista, que possibilita divergências e convergências, além de outros pontos de vistas e perspectivas críticas para o diálogo. “O princípio pluralista, formulado a partir de lógicas ecumênicas e de alteridade, possibilita melhor compreensão da diversidade do quadro religioso e, também, das ações humanas.”<sup>146</sup>

Nesta mesma linha, Claudio de Oliveira Ribeiro, mas desta vez com Clarissa de Franco, defende a necessidade da discussão dos aspectos sobre intolerância religiosa, mencionando as “[...] iniciativas de tolerância e inclusão como expressão de defesa dos direitos humanos que a pluralidade religiosa no mundo e no Brasil revela.”<sup>147</sup> Para isso, menciona que se trata de um desafio para uma convivência das diversas religiões na contemporaneidade, o que leva à necessidade de “[...] arranjos e estratégias coletivas que visam a garantia de direitos relativos à diversidade.”<sup>148</sup>

Klemz destaca que Jesus mesmo foi um excluído da sociedade em seu tempo. “Para combater as exclusões, Jesus mesmo veio como pobre, foi preso e depois morto. Em outras palavras, também foi um excluído. Como tal, lutou contra a exclusão denunciando as atrocidades cometidas, como no referido comércio no Templo.”<sup>149</sup>

### 4.3 RESUMINDO O CAPÍTULO

A sociedade é sinônimo de diversidade. Cada pessoa possui a sua particularidade. Por isso, concorda-se com Klemz quando afirma que:

Há que se trabalhar pelo fim das marcações e pela compreensão da diversidade como algo natural a partir da Educação e da Teologia: a Educação porque constrói saberes, difunde conhecimento e reflete sobre a vida; já a Teologia, enquanto o “falar sobre Deus” nas comunidades de fé, porque oferece ao ser humano respostas sobre o sentido da vida e para as

---

<sup>145</sup> DE OLIVEIRA RIBEIRO, Claudio; GONÇALVES, Alonso. Modelos de interpretação teológica das religiões: Crítica e proposições. **Revista de Cultura Teológica**, n. 96, p. 240-266, 2020. p. 250.

<sup>146</sup> DE OLIVEIRA RIBEIRO; GONÇALVES, 2020, p. 256.

<sup>147</sup> DE OLIVEIRA RIBEIRO, Claudio; DE FRANCO, Clarissa. A PLURALIDADE RELIGIOSA GLOBAL E NACIONAL EM QUESTÃO. **Revista Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 18, n. 2, p. 308-324, 2020. p. 309.

<sup>148</sup> DE OLIVEIRA RIBEIRO; DE FRANCO, 2020, p. 309.

<sup>149</sup> KLEMZ, 2019, p. 91..

perguntas existenciais, indica modos de viver e de ver o mundo e a si mesmo.<sup>150</sup>

O capítulo evidencia as dificuldades para uma teologia da inclusão de fato, seja porque a Teologia faz compreensões equivocadas acerca do tema, atribuindo ao pecado e à conduta das pessoas, por exemplo, a deficiência, ou ainda por nem haver estruturas de acessibilidade nas igrejas.

A Teologia da Inclusão necessita abranger a diversidade como um todo, desde as pessoas com deficiência, como com transtornos mentais específicos (como é o caso do TDAH), etnias, encarcerados, pessoas em vulnerabilidade social (em meio à violência ou à situação econômica), pluralidade religiosa, e assim por diante.

---

<sup>150</sup> KLEMZ, 2019, p. 111.



## 5 CONCLUSÃO

Impulsionada pela experiência pessoal por ter sido uma criança portadora do TDAH durante toda a vida escolar, a presente pesquisa evidencia que o ser humano está em constante busca do autoconhecimento. Compreender o que ocorreu em minha juventude, mesmo que anos depois, traz conforto pessoal. Mas, também, possibilita e motiva a ajudar pessoas em situações similares.

Ao retomar o objetivo central da pesquisa, o de refletir acerca do TDAH em adolescentes visando a inclusão das pessoas a partir da pluralidade e diversidade social, conclui-se que as pessoas com TDAH são, na verdade, parte de um leque maior de pessoas excluídas. A exclusão de pessoas com TDAH é tão grave quanto quaisquer outros tipos de exclusão, como a religiosa, de gênero, de vulnerabilidade social e assim por diante.

O trabalho eficiente com crianças com algum distúrbio de aprendizagem passa pela perfeita harmonia entre a família, a escola e os profissionais terapêuticos com os quais a criança interage. Os resultados positivos estão numa posição de interdependência de todas as pessoas que convivem com a criança. Momentos de interação entre eles são fundamentais para que se possa estabelecer estratégias de ação conjunta ou complementares que permitam a criança avançar no seu desenvolvimento.

Avaliado como um distúrbio de desenvolvimento complexo, com transtorno das relações sociais, da linguagem e de comportamento, crianças e adolescentes com TDAH podem frequentar normalmente a escola regular e acompanhar o seu currículo. No entanto, o trabalho exige um esforço multidisciplinar, entre os atores da educação e os da medicina e terapia. Com ações simples, pode-se adequar a participação do aluno com TDAH. Mas permanece a indagação sobre a preparação dos educadores e das educadoras e sobre as condições de trabalho oferecidas pelas escolas públicas. Enquanto há leis que preveem a inclusão de crianças com algum tipo de transtorno de aprendizagem, as condições oferecidas, tanto na formação docente, como na infraestrutura permanecem uma incógnita.

O trabalho demonstrou que é possível a aproximação do aluno TDAH do mundo dos significados e das relações humanas no meio escolar regular. As suas

dificuldades não são empecilho para frequentar a escola regular. A melhora que costuma ocorrer no decorrer dos anos faz com que a criança com o TDAH acompanhe cada vez melhor o currículo escolar regular. A deficiência não é empecilho para que um aluno deixe de frequentar a escola regular.

A participação da criança com necessidades especiais no meio escolar se dá através de ações pedagógicas específicas, como com o uso da informática e do design inclusivo, além do desenvolvimento de projetos específicos que realmente venham a tender suas necessidades e promover sua autonomia e a aquisição de novos conceitos, habilidades e competências.

Trata-se de um trabalho multi e interdisciplinar. A escola e docentes sozinhos são impotentes, assim como também o trabalho solitário dos profissionais das outras áreas. A articulação entre eles, o estudo e aplicação das teorias que visam à construção do conhecimento com a interação da tecnologia da informação são estratégias fundamentais e eficazes nesse processo. Sem dúvida alguma, esse é um trabalho que deve ser priorizado com todos os alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, porque assim cada um terá um atendimento condizente com sua realidade visando suprir suas reais necessidades.

A família, por sua vez, necessita compreender aquilo que leva a pessoa adolescente à exclusão. Precisa da assistência da escola, dos terapeutas, enfim, de pessoas comprometidas com a inclusão para serem orientadas. Isso porque, é bom destacar, não somente a pessoa excluída sofre, mas a família como um todo, e todas as pessoas que cercam a pessoa excluída.

Para esta articulação entre os saberes envolvidos para a inclusão, a Teologia traz importante contribuição. Ao tratar da integralidade das pessoas, reflete as situações de exclusão. É bem verdade que foi possível perceber que as próprias igrejas (as comunidades de fé) também necessitam superar exclusões. Por vezes, pregam o contrário do mandamento do amor. No entanto, a igreja, enquanto comunidade de fé, é importante lugar de inclusão de pessoas com necessidades específicas porque dentro dela, da comunidade de fé, a diversidade humana está igualmente presente.

A Teologia acaba por contribuir a visibilizar as pessoas excluídas. Afinal, quem são as pessoas excluídas? São todas aquelas que não estão “enquadradas”

literalmente dentro de um *status quo* definido por parte da sociedade dominante. Para estas pessoas Jesus Cristo veio trazer a Boa Nova da libertação, relacionando-se com pessoas das mais diversas identidades. Assim, a Teologia da Inclusão acaba por abarcar questões desde a acessibilidade como das relações pessoais, da espiritualidade e de fé.

A Teologia, com certeza, juntamente com a Educação e as demais áreas do conhecimento que refletem e atuam diretamente com a diversidade das pessoas, é base para a edificação de uma sociedade igualitária e justa.





## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BAJOIT, G.; FRANSSSEN, A. O trabalho, busca de sentido. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. (orgs). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 93-123.

BARBOSA, Genário et al. Síndrome hipercinética: sintomas e diagnóstico. **Pediatr. Mod**, agosto de 2000. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-311064#:~:text=S%C3%ADndrome%20hipercin%C3%A9tica%3A%20sintomas%20e%20diagn%C3%B3stico,2000..> Acesso em 20 mar. 2020.

BARTH, Karl. **Introdução à teologia evangélica**. 9. ed. revisada São Leopoldo: Sinodal, EST, 2007.

BLATTES, Ricardo Lovatto. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília, Ministério Da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 21 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 15 mar. 2020.

BRASIL. **Coronavírus**. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRIOSO, Angeles; SARRIÁ Encarnación. Distúrbios de Comportamento. In. COLL, Cezar et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. DOMINGUES, Marcos A. G. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

BUCHER, Anton. Crianças como sujeitos. **Concilium**, Petrópolis: Vozes, nº 2, p. 55-67, 1996.

- CABRAL, Alvaro. **Dicionário de psicologia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.
- CARRERA, Gabriela. **Dificuldades de Aprendizagem**. São Paulo: Grupo Cultural, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. vol. 1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (orgs) **Juventudes contemporâneas**. Um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.
- CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade**: como entender? Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002..
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso em 20 abr. 2020.
- DA SILVA SOUZA, Rosângela Pereira; DE MELO AUGUST, Mariluce Emerim. Pessoas com deficiência física: uma teologia bíblica de inclusão. **Revista Cógnito**, v. 1, n. 1, 2019.
- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.
- DE OLIVEIRA RIBEIRO, Claudio; DE FRANCO, Clarissa. A pluralidade religiosa global e nacional em questão. **Revista Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 18, n. 2, p. 308-324, 2020.
- DE OLIVEIRA RIBEIRO, Claudio; GONÇALVES, Alonso. Modelos de interpretação teológica das religiões: Crítica e proposições. **Revista de Cultura Teológica**, n. 96, p. 240-266, 2020.
- DENARI, Fátima. Educação, cidadania e diversidade: a ótica da educação especial. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Conferências Fórum Brasil de Educação**. Brasília: CNE, 2004. p. 314-325.
- FERREIRA JÚNIOR, Edivaldo Santos. **A diaconia de Jesus como instrumento de inclusão social**. São Leopoldo, RS, 2018. 69 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/973/1/ferreira%20junior\\_es\\_tmp629.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/973/1/ferreira%20junior_es_tmp629.pdf)>. Acesso em 10 out. 2020.
- FERREIRA, Amauri Carlos; LOVERA, Marcos Adriano; MARQUES, Stela Maria Fernandes. **EDUCAÇÃO E RELIGIÃO-A NARRATIVA SAGRADA DE UMA**

CEGA—O PROJETO DE BÍBLIA PARA CEGOS DA SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. @ **arquivo Brasileiro de Educação**, v. 7, n. 16, p. 84-104, 2019.

FIGUEIRA, Emílio. **Teologia da Inclusão**. São Paulo: Figueira Digital, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Paz e Terra, 1987

FREITAS, Revalino Antonio de. Juventude, trabalho e proteção social. In: BEZERRA, Heloisa Dias; OLIVEIRA, Sandra Maria de (orgs). **Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Cãnone, 2013. p. 152-217.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. **Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais**. Belo Horizonte/MG, 2004..

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **HIPERATIVIDADE: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Campinas: Papirus, 1994.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado. TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda**. São Paulo, grupo Cultural, 2009.

GONÇALVES, Humberto Maiztegui. Deus e pessoas idosas: uma relação de Vida e de Alegria. **Estudos Bíblicos**, 82, Petrópolis: Vozes, p. 55-64, 2004.

GONÇALVES, Humberto Maiztegui. Teologia da inclusão a partir de At 15, 1-35: superando as barreiras da discriminação contra pessoas homossexuais. **Estudos bíblicos**, n. 66, p. 62-69, 2000.

HEIDRICH, Regina et al. Design Inclusivo - desenvolvendo e utilizando tecnologias de informação e comunicação para alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v. 4 nº 2, Dezembro de 2006, p. 1-10. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14189/8158>. Acesso em 20 out. 2015..

HOFF, Fernanda Dornelles; BANGEL, Marina Lucia Tambelli. Depressão na infância: uma escuta psicanalítica. In: WONDRACEK, Karin; HOCH, Lothar; HEIMANN, Thomas. (Orgs.). **Sombras da alma: tramas e tempos da depressão**. São Leopoldo: Sinodal, 2012.

HORNEY, Karen. **A personalidade neurótica do nosso tempo**. 10. ed. São Paulo: DIFEL, 1984. 1984.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**. São Paulo: Relume-Dumará, 2009.

KLEMM, Charles. **Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação e da teologia**. São Leopoldo, RS, 2019. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2019 Disponível em: <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/989/2/klemz\\_c\\_tmp348.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/989/2/klemz_c_tmp348.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2020.

LEITE, Eliane Gonçalves; GOMES, Haidê Morgana Gonzaga. O papel da família na aprendizagem escolar. Uma análise na Escola municipal José Teobaldo de Azevedo. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac**. Limoeiro: Universidade Estadual Vale do Acaraú, s/d.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salette. **A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar**. Texto apresentado no ENDIPE, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

LOVERA, Marcos Adriano. Da escuridão para a luz: origem e extensão da Bíblia em braille no Brasil. **HORIZONTE: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 11, n. 32, 2013.

MARTURANO, Edna Maria. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 135-142, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37721999000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37721999000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 mar. 2020.

MURAD, Afonso. **A Casa da Teologia**. São Paulo; São Leopoldo: Paulinas; Sinodal, 2010.

NASCIMENTO, Carla Cristine Santos do. **Educar para a paz: combatendo a violência na escola**. 2014. 65 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2014.

OHLWEILER, Lygia. Transtornos da aprendizagem: introdução. In: ROTTA, Newra Tellechea et al. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 125-130.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

RODRIGUES, Cristiana et al. Disfunção cerebral mínima: estudo de caso, **SARE**, v. 7, n. 17, p. 97-107, 2013. Disponível em: <http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1514/1/Artigo%207.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

ROSA, Ângela Coronel. **Educação Inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2009.

ROSÁRIO, Maria Conceição do. **TDAH: uma conversa com educadores**. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Projeto Inclusão Sustentável

(PROIS), São Paulo, s/d. Disponível em: [https://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah\\_uma\\_conversa\\_com\\_educadores.pdf](https://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah_uma_conversa_com_educadores.pdf). Acesso em 10 mar. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2009. p. 8-11.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Escola Inclusiva e as novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 01 set. 2019.

SHWARTZMAN apud CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade**: como entender? Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002..

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Eduardo. **A página institucional da Igreja Cristã Contemporânea**: um projeto enunciativo de inclusão e aceitação de LGBTs? 2018. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

STEFFEN, Luciana. **Mulheres com deficiência e direitos sexuais e direitos reprodutivos**: as múltiplas faces da invisibilidade e os desafios para a teologia. São Leopoldo, RS, 2018. 259 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: [http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/863/1/steffen\\_l\\_td171.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/863/1/steffen_l_td171.pdf). Acesso em 19 out. 2020.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. **A inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: as conceituações sobre deficiência e a ocupação do espaço social**. São Leopoldo, RS, 2018. 375 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: [http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/917/1/strelhow\\_tmpb\\_td178.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/917/1/strelhow_tmpb_td178.pdf). Acesso em 19 out. 2020.

TEDESCO, Marcos Anderson. Inclusão e exclusão de pessoas com deficiência nas igrejas: um olhar a partir da Educação Cristã. **REPAS**, v. 2, 2017.

WALZ, Julio. **Aprendendo a lidar com os medos**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.