



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA

UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE TRÊS CRIANÇAS
ADOTADAS TARDIAMENTE E SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM
A ESCOLA

VITÓRIA
2021



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA

**UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE TRÊS CRIANÇAS
ADOTADAS TARDIAMENTE E SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM
A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial avaliativo para obtenção do título de mestre em educação, na linha de pesquisa práticas educativas, diversidade e inclusão escolar.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Gomes

**VITÓRIA
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D978e Dutra, Giselle Cristina de Souza, 1979-
Um estudo fenomenológico sobre três crianças adotadas
tardamente e seus primeiros contatos com a escola / Giselle
Cristina de Souza Dutra. - 2021.
104 f.

Orientador: Vitor Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Gomes, Vitor. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA

**UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE TRÊS CRIANÇAS ADOTADAS
TARDIAMENTE E SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA**

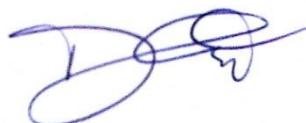
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para cumprimento da atividade de qualificação.

Aprovado em 22 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profº. Drº. Vitor Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profª. Drª. Débora Cristina de Araujo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Profª. Drª. Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia- Emescam
Membro Externo

Dedico essa dissertação à Karen e aos meus
filhos, Elaine, Kauã e Cris.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força de amor criadora, pai que nos concebeu e adotou primeiro.

Agradeço à Karen pelo companheirismo, apoio e cuidado incondicional.

Agradeço aos meus pais e às minhas tias Cândida e Beatriz por me conduzirem da educação infantil à faculdade, sempre acreditando no poder da educação.

Agradeço ao Grupo de Apoio à Adoção Raízes e Asas por provocar reflexões sobre a necessidade de novos olhares sobre adoção em todos os âmbitos e por promover encontros entre pais e filhos, reescrevendo histórias de vida.

Ao meu orientador, professor Vitor Gomes, um mestre sensível e um doutor competente que muito me ensinou, me conduziu e encorajou.

À Comissão Examinadora, que me acompanha desde a qualificação, Prof. Vitor, Prof.^a Ângela e Prof.^a Débora, que muito contribuíram e incentivaram a discussão sobre adoção no âmbito escolar.

Às professoras participantes da pesquisa, às mães e famílias que anseiam por mudanças e, principalmente, às crianças, pela generosidade e singeleza.

Aos colegas, professores e colaboradores do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, que resistiram aos impactos psicológicos de uma pandemia mundial que nos tomou espaços, tempos e vidas. Agradeço por sempre incentivarem o grupo, acreditando na importância desse Programa.

Dar o amor ao mundo
como nosso mais potente gesto de fé.
Bruna Lidia Taño

RESUMO

Trata-se de um estudo para desvelar a história de três crianças, adotadas tardiamente, em seus primeiros contatos com a escola, a partir de suas narrativas e das falas das mães e das professoras que as acompanharam no período de pós-adoção. Apresenta aspectos históricos da institucionalização e adoção no Brasil, principalmente, as mudanças legais que geraram novas posturas e compreensões sobre a infância, durante o século XX, e discute mitos originados no senso comum, historicamente constituídos, que se desdobram em práticas culturais. O conceito de adoção é discutido na perspectiva de Schettini Filho (1999), Vargas (1998) e Weber (2011) e em pesquisas recentes na área da Psicologia. Em termos metodológicos, faz-se uso do método fenomenológico de pesquisa cuja fundamentação teórica baseia-se em Merleau-Ponty (2011), Holanda (2009), Forghieri (2017), Amatuzzi (2003) e Gomes (2004). Parte do entendimento da Fenomenologia, definida como ciência das essências e/ou estudo dos fenômenos. Trata-se de Fenomenologia eidética, cujo objetivo é apresentar a experiência vivenciada, que delinea o fenômeno da adoção tardia, entre sete e treze anos de idade, na perspectiva do contexto escolar pós-adoção, apresentando as especificidades dessa criança ou adolescente em imbricação com a escola. Utiliza, como instrumentos de pesquisa, o diário de campo, a entrevista com roteiro flexível e as Versões de Sentido. As descrições/percepções apreendidas por meio dos instrumentos de pesquisa são tratadas a partir do movimento que se dá entre o Envolvimento Existencial e o Distanciamento Reflexivo. Os resultados e discussões evidenciam diversas questões psicológicas e sociológicas que precisam ser consideradas nesses encontros de histórias de vida que se dão dentro da escola. Apresenta argumentos em relação à necessidade de uma análise contextualizada e multifacetada, quando se trata de adoção, ampliando o olhar para além de concepções generalistas e deterministas. Busca-se a compreensão dessas questões por meio da análise dos seguintes pontos: o lugar ideológico da criança adotada, o ser professor de adotados e não adotados e as práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas. A pesquisa revela, além da urgência em tratar a adoção como ela realmente é, a necessidade de a escola trabalhar as diferenças e as distintas configurações familiares. Tomando por base os modos de ser da Fenomenologia, afirma que movimento de observação – registro – reflexão pode contribuir

significativamente para uma ação pedagógica intencional e comprometida. Compreende-se que a escola precisa ser um espaço de reflexão, de construção identitária, de respeito às diferenças e de garantia de direitos de todos, adotados e não adotados. Apresenta, ainda, um produto educacional, no formato de três videoaulas, que trata dos conceitos e modalidades da adoção e das possibilidades de abordagem desse tema na prática educativa.

Palavras-Chave: Adoção tardia. Práticas inclusivas. Fenomenologia.

ABSTRACT

This study aims to unveil the story of three children, belatedly adopted, in their first contacts with school, from their narratives, their families' and through the speech of their mothers and teachers, who accompanied them in the post-adoption period. It presents historical aspects of institutionalization and adoption in Brazil, mainly the legal changes that generated new attitudes and understandings about childhood during the 20th century, and it discusses historically constituted myths, originated in common sense, which unfold into cultural practices. The concept of adoption is discussed from the perspective of Schettini Filho (1999), Vargas (1998) and Weber (2011) and in recent research, in the field of Psychology. In methodological terms, the phenomenological research method is used, whose theoretical foundation is based on Merleau-Ponty (2011), Holanda (2009), Forghieri (2017), AmatuZZi (2003), Gomes (2004). We start from the understanding of phenomenology, defined as the science of essences and/or the study of phenomena. It is about eidetic phenomenology, whose objective is to present the experience, which outlines the phenomenon of tardy adoption, between seven and thirteen years of age, from the perspective of the post-adoption school context, presenting the specificities of this child or adolescent, overlapping with school. It uses the field diary as research instrument, the interview with flexible script and the Versions of Sense. The descriptions/perceptions captured through the research instrument are dealt from the movement between Existential Involvement and Reflective Distancing. The results and discussions highlighted several psychological and sociological issues that need to be considered in these encounters of life stories taking place inside the school. It presents arguments regarding the need for a contextualized and multifaceted analysis when it comes to adoption, expanding the look beyond generalist and deterministic conceptions. We seek to understand these issues through the analysis of the following elements: the ideological place of the adopted child, being a teacher of adopted and non-adopted people, and welcoming and inclusive pedagogical practices. Thus, the research reveals, in addition to the urgency of discussing adoption as it really is, the need for the school to work with differences and distinct family configurations. Based on phenomenology, it states that the observation- recording- reflection movement can significantly contribute to an intentional and committed pedagogical action. It is

understood that the school needs to be a space for reflection, for building identity, for respecting differences and for guaranteeing the rights of all, adopted and non-adopted people. It also presents an educational product, in the format of three video classes, which addresses the concepts and modalities of adoption and the possibilities of approaching this theme in educational practice.

Keywords: Tardy Adoption. Inclusive Practices. Phenomenology.

LISTA DE SIGLAS

Angaad – Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Conselho de Ética na Pesquisa

CNA – Cadastro Nacional de Adoção

CNCA – Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos

DR – Distanciamento Reflexivo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE – Envolvimento Existencial

GAA – Grupo de Apoio à Adoção

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ONG – Organização Não Governamental

PNCFC – Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária

SNA – Sistema Nacional de Adoção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO NASCIMENTO À ADOÇÃO	12
OBJETIVOS	16
OBJETIVO GERAL	16
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
FALAR SOBRE ADOÇÃO É NECESSÁRIO: ALGUMAS JUSTIFICATIVAS	16
1 ADOÇÃO: CONTEXTOS E INTERFACES	18
1.1 AS FACES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO	18
1.2 AS FACES DA ADOÇÃO NO BRASIL	22
1.3 ADOÇÃO E O IMAGINÁRIO COLETIVO	28
2 A ADOÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	38
2.1 A FENOMENOLOGIA COMO FILHA	38
2.2 COLABORADORES, CONTEXTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	42
3 TRÊS HISTÓRIAS DE ADOÇÃO: MILTON, NELSON E CAROLINA	49
3.1 MILTON, NELSON E CAROLINA	49
4 VIDA ESCOLAR PÓS-ADOÇÃO: TECITURAS DO EXISTIR	62
4.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA NA FALA DE TRÊS PROFESSORAS	62
4.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA NA FALA DAS MÃES	68
4.3 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA NA FALA DAS CRIANÇAS	72
5 ADOÇÃO TARDIA: (DES) VELANDO PERSPECTIVAS DOS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA	79
6 (EM)CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	101

INTRODUÇÃO: DO NASCIMENTO À ADOÇÃO

Adotar: trazer para si, envolver-se afetivamente, responsabilizar-se legalmente por outra pessoa. A adoção é uma prática presente na história da humanidade. A Bíblia relata a retirada de Moisés das águas do Nilo e sua história como príncipe do Egito, a partir da sua perfilhação, legitimando-o com esse título. Os povos da Antiguidade – gregos, hindus, persas, hebreus – praticaram o instituto da adoção e daí se desdobraram outras práticas, culturas, comportamentos e legislação sobre o tema. Com a urbanização, a sociedade moderna e seus contextos geram novas condições de vida e essa prática vai tomando novos contornos.

Atualmente, a adoção é uma das dimensões que constituem as diversas estruturas familiares e é reconhecida como uma forma de proteção às crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade. Entretanto, não se trata de uma relação puramente jurídica ou prática, mas de uma relação afetiva que envolve a constituição de uma família: de um lado, pais e/ou mães; do outro, filho(s). A constituição natural da maternidade e da paternidade se dá por ligação biológica, portanto é inevitável explicitar também esses sujeitos, uma vez que é, justamente, a conexão genética que coloca em xeque essa relação.

Dessa forma, umas das introduções necessárias à discussão desse assunto é “[...] não confundir a biologia com ‘essência’ e ‘verdade’ (WEBER, 2011, p. 28). É totalmente possível a construção de laços afetivos por adoção tão fortes quanto os laços biológicos. É totalmente possível não haver vinculação afetiva entre pais/mães e filhos biológicos. Qualquer sistema de parentesco pode incluir conflitos, afeto, distanciamento, aproximação, tensão, amor. Weber (2011, p. 28) afirma que:

A parentalidade por adoção vem simplesmente por outra contingência, mas ela é um processo que tem exatamente a mesma força, verdade e essência da parentalidade genética. No entanto, a adoção não pode mais ser vista como uma ‘imitação da biologia’, pois a contingência de ser uma família por adoção traz características especiais que não devem ser negadas, mas ao contrário, assumidas totalmente.

As características especiais que uma família por adoção apresenta são o resultado do encontro de histórias de vida sentidas/vividas, compreendidas ou não por si mesmas e pela sociedade. Aí estão. Inseridas no mundo.

Faz-se necessário introduzir também que a adoção tardia é, ainda, considerada pela literatura, como esclarecem Vargas (1998) e Weber (1999), como o processo de adoção de crianças a partir de dois anos de idade, quando elas começam a perceber o mundo para além de si, andar sozinhas e conseguir se alimentar minimamente. Fase que caracteriza o ser humano como criança, não mais um bebê; diferente da fase de total dependência do adulto. Acrescentamos o “ainda” porque entendemos que nunca é tarde demais para se tornar filho.

Para Schettini Filho (1999), a adoção perpassa pela aceitação incondicional das peculiaridades do outro. Portanto, pais e filhos, durante o processo de adoção, precisam exercer não apenas a disposição de investir na relação, mas também devem possuir resiliência ao se esforçarem para se adaptar um ao outro. Então provocamos: o mesmo não se aplicaria a filiação biológica? Para ser filho, não basta nascer biologicamente; é preciso “nascer” dentro dos pais e/ou das mães como um ser que precisa ser amado, cuidado, protegido. É preciso “nascer” uma nova relação que exigirá disponibilidade, resiliência e amor. Só se torna “filho” por meio da adoção.

Vivência de abandono, passagem da família biológica para o abrigo, institucionalização, vínculos estabelecidos nas instituições de acolhimento, chegada à família adotiva, adaptação à nova vida: essa é a síntese dos processos que envolvem uma criança ou adolescente adotados. A escola faz parte dos elementos que compõem a nova vida do adotado tardiamente. Assim, além de lidar com as situações relacionadas com a rotina da nova família e as questões subjetivas da construção do vínculo, ele terá que se adaptar com uma nova escola e sua rotina.

É comum que a instituição de acolhimento não possua estrutura de apoio escolar. De modo geral, quando institucionalizadas, as crianças de três a cinco anos tem baixa frequência na educação infantil e as crianças acima de seis anos recebem pouco ou nenhum suporte durante o ensino fundamental. Portanto, as crianças e adolescentes adotados tardiamente chegam em uma nova família com déficit de aprendizagem, seja pela ausência de estímulo, seja pela ausência de conhecimentos básicos da educação sistematizada, seja pela própria defasagem idade-série.

Considerar as peculiaridades da criança e/ou adolescente adotado tardiamente é adicionar, ao contexto escolar, um elemento provocador do pensamento e da necessidade permanente de preparo do docente, em relação à inclusão, diante das

demandas da contemporaneidade, o que Menezes (2011) denominou de “subjetividade inclusiva”. Para a autora, as atividades próprias do sistema neoliberal, cujas bases operam nosso modo de vida, como participar, consumir, empreender, concorrer, entre outras, devem incluir todos, portanto, a escola e o Estado precisam promover um projeto alinhado, para que os sujeitos aprendam a se autogestar em busca da sua condição de inclusão. Desta forma, fazem-se necessários um compromisso coletivo e práticas escolares voltadas para a produção de subjetividades inclusivas. Quando acrescentamos a adoção como mais um elemento nos debates e estudos sobre inclusão, convidamos o docente a enxergar a inclusão não apenas como uma prática possível ou obrigatória, mas também necessária.

Para Gomes (2011), a necessidade de aceitação do outro é condição fundamental para a construção de relações pedagógicas que, efetivamente, possibilitem a inclusão, transcendendo aos aspectos meramente políticos e avançando para uma ontologia psicopedagógica do ser. Portanto, a escola torna-se um lócus importante a ser considerado no macro contexto da adoção.

Diante disso, refletimos se o ambiente escolar pode ser pensado, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades da criança ou do adolescente, fruto da adoção tardia, de modo a favorecer sua adaptação e seu aprendizado, respeitando sua história de vida. Buscamos compreender se haveria necessidade de um olhar mais atento sobre esse sujeito que está passando por uma série de adaptações em sua vida de ordem emocional, cultural, social e como a escola reagiria a isso.

Segundo Pontes et al. (2008), no imaginário do professor sobre a criança adotiva, surge a associação de dois campos psicológicos não conscientes, o abandono infantil e a infertilidade dos pais, os quais se articulam e dão origem ao campo mais abrangente da exclusão radical da personalidade originária da criança adotada. Desta forma, fica de lado a percepção dessa criança ou adolescente, sujeito de direitos, com história de vida, fragilidades e potencialidades muito próprias, que está buscando se adaptar a uma nova realidade e precisa de aporte. São inúmeros os relatos ouvidos nos grupos de apoio à adoção, acerca das dificuldades que os pais dos adotados tardiamente enfrentam nas escolas. Fica evidente, nesses relatos, o despreparo dos docentes que desconhecem totalmente essa realidade.

Nesse sentido, nossa questão de pesquisa consiste em responder à seguinte

interrogação: como se dão as inter-relações iniciais entre a criança adotada tardiamente e a escola?

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Desvelar a história de três crianças adotadas tardiamente em seus primeiros contatos com a escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estabelecemos como objetivos específicos para este estudo:

- a) evidenciar narrativas de 2 mães e de 3 professoras que acompanharam seus primeiros contatos com a escola; de 3 crianças adotadas tardiamente;
- b) produzir videoaulas a partir dos relatos desvelados na pesquisa que serão postadas no canal do *Youtube* do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia da educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

FALAR SOBRE ADOÇÃO É NECESSÁRIO: ALGUMAS JUSTIFICATIVAS

Grande parte das pesquisas sobre adoção estão no campo da Psicologia, apontando para o processo de aprendizagem da criança e sua história de vida, o que pode favorecer distorções no entendimento desse contexto em que crianças e adolescentes estão inseridos. A abordagem psicológica é fundamental para a compreensão do mundo infantil, contudo restringir os estudos a esse âmbito pode reduzir as possibilidades de sucesso escolar, uma vez que, culturalmente, as adoções geralmente são associadas a algum fracasso, deficiência ou dificuldade, o que reforça o preconceito. Nesse sentido, uma pesquisa com viés educacional-inclusivo é de fundamental importância para desconstrução de modelos inatistas de fracasso escolar.

Diante da nossa experiência, como mãe que adotou tardiamente, compreendemos que se faz urgente e necessário conduzir a temática da adoção para o currículo das formações docentes e, dessa forma, auxiliar os educadores na compreensão e potencialização do aluno adotado tardiamente, na construção de sua identidade e do pertencimento a partir de concepções que levem em consideração a diversidade de ser do ser.

A professora Lídia Weber é associada ao Departamento de Psicologia e de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e coordenadora do

Núcleo de Análise do Comportamento. Possui vasta pesquisa sobre adoção e adoção tardia no campo da Psicologia. Algumas de suas publicações alcançam a discussão sobre a escola.

As primeiras relações sociais que temos, tanto na família, quanto no segundo ambiente mais importante – a escola – são fundamentais para que o ser humano tenha um repertório adequado de relações interpessoais. Informar ou não à escola sobre adoção é um tema que causa discussões polêmicas. No entanto, a maioria dos autores entende que lidar com a verdade é sempre a melhor forma de conduzir a vida e o desenvolvimento psicológico, pois deixa menos espaço para fantasias, fofocas e não ditos (WEBER, 2011, p. 28).

A autora aborda as questões relacionadas com a escola de forma pouco profunda, mas sempre sinaliza para um trabalho transparente, que prime por um diálogo franco entre a família e a escola, buscando evitar lacunas.

Dessa forma, defendemos a relevância de nosso estudo que, a partir da Fenomenologia eidética (cujo objetivo é apresentar a experiência vivenciada), delinea o fenômeno da adoção tardia, entre sete e treze anos de idade, na perspectiva do contexto escolar pós-adoção, apresentando as especificidades dessa criança ou adolescente em imbricação com a escola. Desejamos desvelar “como é ser/sendo” criança adotada, tardiamente dentro da instituição escolar, em uma eidética de sentidos, que apresenta o indivíduo a partir de sua dimensão existencial de entrelaçamentos vivenciais com outros/outros (GOMES, 2015).

1 ADOÇÃO: CONTEXTOS E INTERFACES

Para tratar do tema central da pesquisa – adoção tardia – faz-se necessário estabelecer os devidos esclarecimentos, conforme a legislação, a história e a literatura, uma vez que o termo é utilizado dentro da cultura da adoção com significado bastante claro.

De acordo com Marques (2011, p. 29), no Brasil, a adoção é vista a partir de “[...] posturas caritativas, repressivas, assistencialistas até se chegar às propostas de acolhimento e escolhas responsáveis”. Há um amplo movimento ideológico que coloca esse tema no campo de ideias preconcebidas, a partir do senso comum. Nesse sentido, fazem-se necessários alguns esclarecimentos.

Nesse capítulo, apresentamos um breve histórico da adoção no Brasil, evidenciando a trajetória da adoção no país a partir dos marcos legais e práticas socioculturais. Em seguida, desvelamos algumas questões acerca da institucionalização, considerando a resiliência como ponto importante desse tempo/espaço de vida.

Abordamos também uma reflexão teórica sobre alguns pontos que povoam o imaginário coletivo acerca da adoção. Essas questões atravessam o imaginário dos sujeitos da escola e da sociedade de modo geral resultando em comportamentos de negação ou marcação da diferença.

Por fim, me apresento como ‘sujeito carnal’, envolvida de corpo e alma no fenômeno, como explica Merleau- Ponty (2011), imersa na pesquisa, que começa quando tenho meus primeiros contatos a adoção, por meio do meu encontro com meus filhos. Após um longo caminho de estudo e vivência, quando me vejo pesquisadora, as memórias emergem. Sinto-me imbricada. Daí, desvela-se o fenômeno.

1.1 AS FACES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Falar de institucionalização é falar de abandono, sobre os antecedentes históricos da adoção. É importante lembrar que, anteriormente ao século XX, antes mesmo da consolidação do capitalismo, as relações escravocratas, a pobreza e as relações não consensuais ou fora do casamento geravam crianças vítimas de abandono e infanticídio.

Quanto à escravidão, não se descobriu até hoje a existência de qualquer instituição que tenha atendido exclusivamente a filhos de escravas ou ingênuos. Estes estavam submetidos ao domínio dos senhores. Os proprietários eram responsáveis por alimentar, vestir, preparar para o trabalho e disciplinar os escravos e também os ingênuos, se assim o preferissem, pois a Lei do Ventre Livre (1871) permitia aos senhores manterem seus ingênuos até a idade de 21 anos, com o compromisso de educá-los (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 28).

Castro (2011) acrescenta que a condição da criança, filha de escravizados, a partir da Lei do Ventre Livre, não era de educação e sim, unicamente, de criação. O autor afirma que, “[...] de acordo com a lei, as crianças que ficassem sob responsabilidade dos senhores deveriam ser criadas, e aquelas que fosse entregues ao Estado deveriam ser criadas e educadas”. (CASTRO, 2011, P. 234).

Segundo Aurino (2016, p. 148), “[...] crianças eram deixadas em igrejas, em hospitais, em residências e em logradouros públicos, levando as Santas Casas de Misericórdia a introduzir a roda dos expostos”. Esses cilindros rotatórios de madeira, produzidos a partir do modelo medieval europeu, serviam para os mosteiros receberem doações anônimas e foram adaptados para acolher bebês abandonados.

Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004) afirmam que o funcionamento da roda de expostos representou uma alta mortalidade dessas crianças, ao invés de representar um sistema protetivo. O que ocorreu foi a consolidação de um novo mecanismo de violência contra esses sujeitos. Nesse momento da história, inexistia legislação sobre a criança que não fosse cuidada por sua família de origem, Santas Casas de Misericórdia ou famílias benevolentes. Eram sujeitos desprotegidos e estigmatizados por sua origem, uma vez que representavam a dupla moral da sociedade da época ou um risco à sociedade devido a falta de formação adequada.

Assim, retornamos ao início do século XX, quando, apesar de não haver discussão jurídica acerca da proteção à infância,

[...] os meios especializados cobravam dos poderes públicos a centralização da assistência, acusada de não passar de uma ‘caridade oficial’, sem uma orientação unificada e dentro dos moldes preconizados pelos avanços das ciências. A movimentação em torno da elaboração de leis para a proteção e assistência à infância também é intensa, culminando na criação, no Rio de Janeiro, do primeiro Juízo de Menores do país e na aprovação do Código de Menores em 1927, idealizado por Mello Mattos (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 29).

Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004) afirmam ainda que essa história da institucionalização ainda repercute. De acordo com as autoras, analisando a documentação histórica sobre assistência às crianças, nos séculos XIX e XX, percebemos que as crianças nascidas em situação de pobreza quando buscavam o Estado, tinham um destino quase certo: a institucionalização na condição de órfãs ou abandonadas.

Durante décadas, o acolhimento institucional foi o principal instrumento de assistência à infância no país. Em 2006, foi aprovado o Plano Nacional de Proteção, Defesa e Garantia do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária.

Este Plano constitui um marco nas políticas públicas no Brasil, ao romper com a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e ao fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A manutenção dos vínculos familiares e comunitários – fundamentais para a estruturação das crianças e adolescentes como sujeitos e cidadãos – está diretamente relacionada ao investimento nas políticas públicas de atenção à família (BRASIL, 2006, p. 13).

O documento é organizado em capítulos, apresenta os antecedentes históricos da legislação brasileira em relação à infância; estabelece os marcos legais onde se ancora; apresenta seus marcos conceituais e situacionais, contextualizando o processo; e estabelece suas diretrizes, objetivos e propostas de implementação, monitoramento e avaliação do plano de ação.

No que tange ao acolhimento institucional, o plano preconiza que

O Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades como: Abrigo Institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem. Independentemente da nomenclatura, todas estas modalidades de acolhimento constituem 'programas de abrigo', previstas no artigo 101 do ECA, inciso VII, devendo seguir os parâmetros dos artigos 90, 91, 92, 93 e 94 (no que couber) da referida Lei (BRASIL, 2006, p. 40).

Nosso recorte caminha nessa perspectiva, pois as crianças adotadas tardiamente passaram, necessariamente, por situação de institucionalização. Portanto, trazendo consigo as marcas do abandono, da vulnerabilidade e dos muitos estigmas enraizados socialmente por esta parte de sua história. Embora, historicamente, o Brasil tenha cultivado práticas assistencialistas em detrimento a políticas públicas equitativas,

atualmente, tais sistemas fechados e autoritários estão cada vez mais expostos e a sociedade, ainda que pouco politizada, tem denunciado os longos, precários e violentos processos de institucionalização de crianças.

Segundo Pereira (2012, p. 17),

A institucionalização apresenta uma série de características negativas que, em conjunto, acarretam prejuízos para o desenvolvimento infantil. Diferentes pesquisas apontam que as instituições de acolhimento caracterizam-se, em maior ou menor grau, por ausência de tratamento personalizado, expressão de afeto insuficiente, privação de convivência familiar, privação de experiências que permitam o desenvolvimento de autonomia e de competências sociais, uso de estratégias coercitivas e punitivas como forma de disciplina e descontinuidade de vínculos afetivos estabelecidos com cuidadores ou outras crianças, em virtude da rotatividade de funcionários ou mudança de instituição por causa da idade das crianças e adolescentes (PEREIRA, 2012, p. 17).

A autora, em sua pesquisa sobre padrões de relacionamento na adoção tardia, indica, ainda, que vários fatores influenciam a vida da criança abrigada, mas apenas a natureza, a quantidade e a intensidade desses fatores combinados poderão definir o quão prejudicial essa experiência poderá ser para o desenvolvimento infantil (PEREIRA, 2012).

Os caminhos que trazem uma criança para uma instituição de acolhimento são bastante diversificados. Algumas são entregues e outras retiradas de suas famílias de origem. Acrescenta-se a esse fator o tempo de vida na instituição que pode ser de meses até anos. Normalmente, conviveram com algum familiar ou mesmo com a figura paterna ou materna e deles criaram as primeiras referências. Eventualmente, circularam por lares de outros familiares, vizinhos ou pessoas da comunidade.

A chegada à instituição pode vir acompanhada do sentimento e até da informação de temporalidade. As situações de violação de direito também podem trazer marcas de violência física e sexual.

Nessa dicotomia de relações, muitas são as tensões que vão se forjando no cotidiano do abrigo. Os meninos e as meninas que estão usando o serviço colocam todos seus anseios e necessidades de carinho de afeto, de ajuda, e despejam em todos seus medos, suas frustrações, seus sonhos, seus desejos (AURINO, 2016, p. 103).

Ao chegar no “abrigo”, como a instituição é socialmente reconhecida, o cotidiano desse novo espaço passa a ser desvendado. Há uma equipe técnica para acolhê-los,

orientá-los e integrá-los. Espaço novo, novos rostos, novas pessoas, novas regras de convivência, horários predefinidos, novos objetos (im)personais.

Nesse movimento, o que resta a não ser se adaptar? Conforme Aurino (2016, p. 104), “[...] é evidente que isto não ocorre de forma tão simplista, pois o emocional dessas crianças e adolescentes está fragilizado, sem muitas perspectivas, eles estão muito carentes”.

Por fim, vale ressaltar que estar no abrigo, como um recurso emergencial para atender a crianças e adolescentes que precisam ser temporariamente afastados do convívio com a família biológica, acrescenta ao imaginário infanto/juvenil uma sensação de temporalidade angustiante, pois, embora não seja uma situação definitiva, não se sabe por quanto tempo durará. Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004) afirmam que a dificuldade de retorno a uma convivência com a família de origem torna-se uma consequência de grande impacto na vida de crianças e adolescentes que passam pelo abrigamento, pois, com o tempo, os elos familiares vão se tornando cada vez mais frágeis.

Ao se analisar suas trajetórias de vida, após o afastamento de casa, detecta-se que os caminhos vão se estreitando e o quadro vai se agravando. Quando se conclui que não há possibilidades de reinserção familiar, eles são transferidos de uma instituição para outra. Os adolescentes que passam anos nesse tipo de vida têm muita dificuldade de acreditar que é possível mudar (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 55).

O longo período de institucionalização agrava essa fragilidade de referências e amplia a angústia da insegurança devido a uma situação provisória que se estende ano após ano. Esse é mais um elemento a ser considerado quando a criança adotada tardiamente é recebida em sua nova família: a reconstrução do sentimento de pertencimento e a segurança de ser/estar.

1.2 AS FACES DA ADOÇÃO NO BRASIL

Weber (2011) aponta que, no início do século XX, eram praticamente inexistentes as produções jurídicas acerca da adoção e que a primeira lei a tratar do tema, no Brasil, data de 1828, oriunda do Direito Português (BRASIL, 1828). De acordo com Lopes (2008, p. 20), na história do Brasil, desde o século XVIII, “[...] o acolhimento dos órfãos através da roda dos expostos já existia, e cabia à Santa Casa de Misericórdia a

responsabilidade pelo acolhimento e assistência às crianças, que eram entregues anonimamente”.

Assim, regida pelas normas do império, a adoção remonta ao período colonial, quando as crianças órfãs ou abandonadas eram criadas nas instituições, normalmente, mantidas pela Igreja, ou de maneira informal repassadas às famílias, mas sem vinculação legal. Sem os mesmos direitos dos filhos biológicos, os “filhos de criação”, como eram chamados, viviam, quase sempre, em regime de servidão. Essa situação continuou legalmente até o início do século XX e, como prática social, perdurou bem mais tempo.

Em 1916, entrou em vigor a Lei nº 3.071, que instituiu o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Segundo Lopes (2008, p. 44),

O autor do projeto foi Clóvis Bevilacqua, que deu à adoção o prestígio inicial, definindo a adoção como um ato civil, pelo qual alguém aceita um estranho na qualidade de filho, porém, seu conceito não foi inserido no Código, que se restringiu apenas às limitações para a adoção. O texto original do Código Civil de 1916 estabelecia que a idade dos que poderiam adotar era 50 (cinquenta) anos, e que a diferença de idade entre o adotante e o adotado seria de no mínimo de 18 (dezoito) anos. Exigia também que os adotantes não tivessem filhos legítimos ou legitimados, comprovando sua esterilidade, sendo seu principal objetivo dar oportunidade de paternidade a quem não podia ter filhos. Posteriormente esta parte da lei foi alterada e regulamentada (LOPES, 2018, p. 44).

As características dessa lei resumiam-se em uma pactuação entre os pais naturais e os adotantes, garantindo ampla liberdade para os pais biológicos transferirem o pátrio poder a quem quisesse. A adoção não era irrevogável e poderia ser bilateral, ou seja, apenas um dos cônjuges poderia fechar tal acordo.

Embora o Código também garantisse que o adotado fosse ouvido, tais condições o colocam em uma situação de total vulnerabilidade. Crianças e jovens poderiam ser dados às famílias mais abastadas, a estrangeiros e, como a história nos mostra, continuavam sendo vistos como “filhos de criação”. Muitas meninas foram “adotadas” para serem domésticas ou babás. Considerando o contexto sócio-histórico do Brasil, faz-se necessário ressaltar que se trata, inclusive, de meninas negras.

O Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927) foi a primeira lei que representou alguma proteção à infância e à juventude. Um de seus marcos foi a inimputabilidade

do jovem até os 17 anos. Somente a partir dos 18 anos, poderia responder por seus crimes. O Código também “[...] consolidou um modelo de classificação e intervenção sobre o menor, herdado da ação policial” (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma, 2004, p. 30), o que se desdobrou em delegacias, colônias correccionais e escolas de reforma especiais. As autoras afirmam que, “[...] em poucos anos, este sistema saturou-se, pois não chegou a dar conta da demanda que ele próprio criou. Os juízes não conseguiam internar todos os casos que chegavam às suas mãos, a despeito de não recusarem a internação de crianças retiradas das ruas”.

Outra prática recorrente no Brasil, ao longo da história, é a chamada “adoção à brasileira”, que se trata de um processo totalmente informal, comumente realizado por famílias que não podiam ter filhos biológicos, ou os tinham fora do casamento. “Consiste no registro de filho alheio como próprio”, explica Lopes (2008, p. 113). A autora afirma que grande parte de casos como esse, não tiveram finais felizes diante do despreparo de muitas famílias. A forte questão cultural da prevalência do laço sanguíneo fazia com que o filho adotado fosse visto como “filho de criação”, sem a mesma consideração e respeito dos filhos biológicos. Lopes (2008) ainda afirma que os motivos que levam alguém a registrar filho alheio como próprio são variados e vão desde a burocratização e custo do processo até a intenção de se ocultar, da criança, a sua verdadeira origem.

Essas questões se tornam pertinentes nesta análise, uma vez que tais fatos históricos corroboram para a construção de uma percepção errônea de adoção que, ainda hoje, está arraigada na sociedade brasileira.

Em 1965, a Lei nº 4.655 tornou-se um marco normativo para a adoção, pois dispõe, em seu art. 6º, sobre a “[...] legitimação adotiva, que trouxe como modificação a possibilidade de cancelamento do registro de nascimento da criança adotada, que passou a ser substituído por outro, com os dados dos adotantes” (LOPES, 2008, p. 49). Esse próximo passo na evolução histórica do instituto da adoção no Brasil não se preocupou com a preparação do adotante, sugerindo a realização do estudo psicossocial, o acompanhamento no período probatório e revelação da legitimação adotiva; também não conferia igualdade de direitos e deveres entre o filho legitimado e o filho legítimo. Caso os pais tivessem um filho legítimo após a adoção, era facultado a eles a decisão de retirar do filho adotivo o direito à herança.

Apenas em 1979, com a Lei nº 6.697, a adoção passou a ser irrevogável. O Código de Menores de 1979, buscou “[...] consonância com os preceitos internacionais” e procurou “[...] corrigir os equívocos e distorções da legislação a respeito da menoridade, até então vigente”, conforme explica Lopes (2008, p. 49):

Observa-se um avanço na proteção da menoridade (crianças e adolescentes) e em especial o tratamento dado para elas em caso de adoção. O Código de Menores (1979) distinguia dois tipos de adoção: a adoção simples e a adoção plena, que eram consideradas sob essa dupla perspectiva e representavam uma fase avançada na evolução do direito do menor (LOPES, 2008, p. 49).

Em linhas gerais, a adoção simples consistia na regularização de uma situação de vinculação entre pretendente e adotado, podendo o adotado ter ou não contato/vínculo com a família biológica. Essa adoção poderia ser revogada a qualquer tempo. E a adoção plena, consistia na suspensão do pátrio poder da família biológica e o filho passa a ser filho legítimo e membro de toda família extensa de forma legal e irrevogável.

A Constituição Federal de 1988 traz a premissa de família como base da sociedade. Os arts. 226 e 227 estabelecem que compete à família e ao Estado assegurar os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, além de determinar o direito à convivência familiar e comunitária. A Constituição de 1988 não define a adoção, mas dá a ela

[...] um tratamento especial, pois houve uma mudança relativa à sua natureza, tornando-se plena, irrevogável e efetivada com a participação e assistência do Poder Público, que na forma da lei estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros (LOPES, 2008, p. 58).

A perspectiva que se estabelece a partir de então, seguindo as discussões internacionais, é a percepção de criança e adolescente como sujeito de direitos e não um objeto, um problema social. Outra perspectiva é a participação do Estado não como juiz nem definidor das ações e vontades das pessoas, mas como corresponsável pela proteção e assistência, visando ao melhor interesse desses sujeitos.

Nas últimas décadas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, elaborado a partir dos avanços trazidos pela Constituição Federal do Brasil, em 1988, e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes, de 1989,

representam um marco na história dos direitos da infância. Com o ECA, a adoção é entendida como “[...] medida excepcional e irrevogável” (BRASIL, 1990), a filiação natural e adotiva são equiparadas, a criança e o adolescente são reconhecidos como sujeitos de direitos e fica mais claro o processo de adoção em comparação com os anos anteriores a essa lei.

Quanto ao processo de adoção, um avanço reconhecido pelos movimentos pró-adoção foi a criação de um Cadastro Nacional de pretendentes, com critérios de ordem, habilitação e consulta mais claros, além do acompanhamento de equipes técnicas para realização de avaliações desses pretendentes. De acordo com Castro (2011, p. 23) “[...] estas equipes têm a função de acompanhá-los tanto na aproximação das crianças pleiteadas para adoção, quanto no período de estágio de convivência com elas”.

Castro (2011, p. 23) aponta ainda que:

[...] outras medidas de proteção legalizadas em nossa legislação atual são: o acolhimento familiar (realizado por famílias cadastradas no programa) e o acolhimento em instituições de abrigo. Estes recursos são utilizados como medida de Guarda e Tutela e diferem da Adoção, visto ser a adoção legalizada como uma medida definitiva e irreversível.

Em 2006, o Governo Federal lançou o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, elaborado em conjunto com os poderes e esferas do governo, da sociedade civil organizada e de organismos internacionais.

O objetivo principal do PNCFC foi traçar estratégias de enfrentamento à realidade de uma população tão elevada de crianças e adolescentes institucionalizados, constatadas a partir de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2004 (SOUZA, 2016, p. 26).

Posteriormente, a Lei nº 12.010, de 2009, conhecida como a “Nova Lei de Adoção” alterou alguns dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente no sentido de ajustar o tempo dos processos de habilitação de adotantes e determinou a participação deles nos cursos preparatórios para a adoção; essas alterações visam ao favorecimento das “adoções necessárias”.

Art. 197-C. § 1º É obrigatória a participação dos postulantes em programa oferecido pela Justiça da Infância e da Juventude

preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar, que inclua preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos (BRASIL, 2009).

As inovações da “nova lei de adoção” pretendiam resguardar o melhor interesse das crianças e adolescentes, garantir a irreversibilidade da adoção e possíveis devoluções dos adotados, além de favorecer os encontros entre pretendentes e crianças e adolescentes aptos à adoção. Para tanto, foi criado o Cadastro Nacional de Adoção (CNA) e o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos (CNCA), administrados pelo Conselho Nacional de Justiça para que os dados fossem cruzados, evitando manipulações. A habilitação prévia dos pretendentes, acompanhada pelo Judiciário, objetiva preparar melhor para receber esses sujeitos e apresentar quem são os jovens brasileiros que ocupam as instituições, diluindo possíveis ideias preconcebidas acerca da dificuldade de vinculação.

Todo esse esforço se deparou com a falta de estrutura dos meios judiciários e esbarrou na morosidade dos processos, tanto de destituição das crianças quanto de preparação dos pretendentes. Conforme afirma Souza (2016, p. 147), as críticas giram em torno dos “[...] impasses entre o texto jurídico e o cotidiano”. Fato é que, enquanto a sociedade caminha em discussões, discursos e legislação, as crianças e adolescentes seguem sendo coisificados, sem garantias mínimas de viver em família.

A Lei nº 13.509, de 2017, é a alteração mais recente do Estatuto da Criança e do Adolescente, persistindo no esforço de favorecer esses sujeitos. A lei estabelece novos prazos para o processo de adoção, prevê novas hipóteses de destituição do poder familiar, dispõe sobre entrega voluntária, apadrinhamento e acolhimento institucional, como medidas que têm o objetivo de favorecer a proteção integral, a convivência familiar e comunitária, conforme prevê o Plano Nacional.

A adoção tardia é considerada como uma das modalidades de adoções necessárias. Ela traz em seu bojo, além da vulnerabilidade social como fator preponderante, a história pretérita da criança e do adolescente como fator condicionante para a adoção desses indivíduos. Por isso, Souza (2016, p. 28) discute “a nova cultura da adoção” a partir dos discursos dos movimentos pró-adoção.

A ‘nova cultura da adoção’ se propagou com grande intensidade nos

últimos anos na sociedade civil, passando a ser, de certo modo, incorporada pelo Estado, com repercussões inclusive sobre a legislação que regulamenta a adoção (VIEIRA, 2004; OLIVEIRA FILHO, 2013). Tal propagação se deve em grande parte à criação dos GAA, formados principalmente por pais adotivos, além de pretendentes à adoção e profissionais que atuam na área, grupos estes estruturados, em sua grande maioria, sob a influência da referida ONG¹, a qual estimulou sua criação e expansão pelo Brasil (SOUZA, 2016, p. 28).

De acordo com a Angaad (2021), os Grupos de Apoio à Adoção são formados, na maioria das vezes, por iniciativas de pais adotivos que trabalham, voluntariamente, para a divulgação da Nova Cultura de Adoção, no intuito de prevenir o abandono, preparar adotantes e acompanhar pais adotivos no pós adoção, auxiliar na reintegração familiar, conscientizar a sociedade sobre a legitimidade da família adotiva e, principalmente, ajudar na busca ativa de famílias para a adoção de crianças fora do perfil comumente desejado pelos adotantes (crianças de mais idade, com necessidades especiais ou inter-raciais).

O principal ponto defendido pela “Nova Cultura da Adoção”, conforme Cruz (2018), é uma inversão da ordem que sempre regeu historicamente a prática da adoção, privilegiando os interesses e necessidades do adotante de ter um filho. Assim, com essa inversão, passam a ser priorizadas as necessidades da criança e do adolescente de viver em família (WEBER, 2011).

Consideramos importante destacar esse movimento de compreensão da lógica da adoção, nos dias de hoje, e contextualizar algumas ideias e práticas, uma vez que nossa pesquisa parte dessa mesma perspectiva e entende que é direito de toda criança e adolescente ter uma família, não importa a configuração. Embora um núcleo familiar também seja composto por fragilidades e tensões, torna-se um lugar preferível ante a instituição de acolhimento.

1.3 A ADOÇÃO E O IMAGINÁRIO COLETIVO

O nosso entendimento sobre o termo “adoção tardia”, ancora-se em Vargas (1998) e Weber (2011) que consideram tardio o processo de adoção de crianças a partir de dois anos de idade. Trata-se das crianças que foram abandonadas por seus genitores desde o nascimento ou durante a vida, ou retiradas de suas famílias biológicas pelo

¹ ONG (Organização Não Governamental) - *Terre des Hommes* que fomentou as ações pró-adoção.

Poder Judiciário que os julgou incapazes de prover e cuidar da criança.

Junta-se a esse tempo o período em que as crianças ficam institucionalizadas, esquecidas pelo Estado, em processos de destituição do poder familiar intermináveis. Vargas (1998) acrescenta ainda que, no Brasil, o número de órfãos que vai para a adoção é pequeno, portanto é importante considerar os desafios de se estabelecer a parentalidade com as novas figuras parentais que se apresentam para a criança considerada velha demais para ser adotada.

Estão presentes no imaginário coletivo uma gama de ideias preconcebidas acerca da adoção. De modo geral, podemos citar algumas questões que se tornam dilemas em torno da problemática da adoção, como: a desqualificação da família biológica; a institucionalização das crianças e adolescentes (SOUZA, 2016); a supremacia dos laços sanguíneos; a patologização das crianças e suas histórias de vida; a solução para crianças e adolescentes em risco psicossocial (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009); e a adoção, vista socialmente como caridade (CASTRO, 2011).

A institucionalização é o ponto central das discussões acerca da “nova cultura de adoção” devido ao grande número de crianças e adolescentes ocupando as casas de acolhimento nos dias de hoje, conforme aponta Souza (2016, p. 96). A preocupação com o tempo e as condições de institucionalização são pautas constantes nos debates, estudos e palestras. Paralelamente a essa discussão, caminha o debate acerca da “destituição do poder familiar”², uma vez que, num país onde as condições de vida esbarram em diversos problemas sociais e estruturais, que possui uma insuficiente rede de apoio às pessoas pobres, torna-se um grande desafio para o Judiciário impor ou definir um tempo para tal sanção.

Enquanto tais debates acontecem em outros campos, a criança cresce em uma instituição de acolhimento, numa segunda condição de abandono “claro e irreversível, em alguns casos, progressivos, em outros, até que se torne definitivo” (FREIRE, 1994, p. 10, apud SOUZA, 2016, p. 97). Essa situação gera um entendimento de que o tempo de institucionalização é prejudicial para o desenvolvimento da criança que pode

² Prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, prevê a suspensão ou a perda do exercício da função dos pais, seus direitos e deveres sobre o filho, quando estes não estiverem garantindo a proteção integral da criança. Trata-se de uma sanção aos pais genitores, estabelecida por decisão judicial, que perdura enquanto for necessária para a defesa dos interesses do filho menor.

tornar-se menos receptiva quando estiver novamente em família e ainda desenvolver comportamentos inadequados, aprendidos nesse período.

Outro ponto é a desqualificação da família biológica, muitas vezes entendida como pessoas cruéis que abandonam ou entregam seus filhos. Souza (2016, p. 147) aponta que as falas sobre os genitores giram em torno da “[...] culpabilização das famílias biológicas, vendo o problema da infância como algo unicamente imputado à família, à mãe, aos pais que falharam, que descumpriram suas funções parentais”.

Pesa, também, sobre a adoção a supremacia dos laços sanguíneos, pensamento fortemente presente em nosso inconsciente, praticado em posturas, falas e percepções, como quando se busca sempre observar as características físicas entre pais e filhos, apontando semelhanças. Castro (2011) aponta que a adoção parece ser vista, em muitos casos, como uma solução para a infertilidade e não como o reconhecimento de uma família formada por laços afetivos. Perceber a adoção como a solução do problema para a infertilidade reflete a concepção do modelo biológico de família. Weber (2001) afirma que a motivação para adoção deve refletir o desejo de exercer a paternidade e a maternidade e não resolver um problema biológico ou social.

As questões que giram em torno da busca pelas semelhanças físicas e em torno da biogenicidade geram tensões em relação às adoções inter-raciais por conta da busca dos pais por filhos parecidos com eles. Cria-se, também, um medo em relação ao estado de saúde das crianças por desconhecimento da sua origem. Parece que as crianças separadas de suas famílias biológicas estão predestinadas a psicopatologias, conforme apontam Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 887):

[...] seu histórico de vida, marcado por estressores psicossociais de diversas ordens, aos quais se somam vivências institucionais, é visto a partir de uma conotação negativa, ideia predominante que retumba em diferentes âmbitos da vida social, permeando tanto os discursos de senso comum como os do meio científico sobre a adoção. O estigma do abandono e da carência funciona, então, como uma tatuagem nessas crianças, especialmente quando são institucionalizadas por algum tempo (GUIRADO, 1986) e/ou adotadas tardiamente, fatos vistos como ‘fatores de vulnerabilidade’ que comprometem seu processo adaptativo.

Buscando ampliar um pouco essa reflexão, vale ressaltar que outras pesquisas relativizam a ideologia da consanguinidade, como Badinter (1985), que apresenta a ideia de “amor forçado”, fruto do discurso moralizador herdado de Rousseau e do discurso médico de Freud. Ou seja, questiona o amor natural de pais e mães

biológicos. Badinter (1985) discute o mito do amor materno mostrando uma percepção de ligação entre pais e filhos como um movimento de construção social, histórica e ideológica. Nessa perspectiva, o passado pode ser ressignificado.

Toda essa preocupação em torno da inserção da criança e do adolescente em núcleos familiares gera a percepção da adoção como solução para aqueles que vivem em situação de risco psicossocial. Souza (2016, p. 138) aponta que é importante que esse aspecto seja devidamente contextualizado, uma vez que a situação dessas crianças e adolescentes não deve ser responsabilidade exclusiva dos pais biológicos; é preciso que considerem as questões sociais produzidas por um modelo de Estado neoliberal.

De acordo com Souza (2016), abandono e adoção são práticas que se sustentam e são promovidas por uma rede institucional que leva a crer no abandono “em massa” de crianças por seus familiares; o que gera uma grande procura por esse instituto, por pessoas que desejam ter filhos e não os tiveram pelas vias naturais.

O outro lado da discussão acerca da inserção de crianças e adolescentes em núcleos familiares, regulamentada pelo ECA, são as controvérsias que envolvem essa questão. A lei prevê, inclusive, outras alternativas de inserção em núcleos familiares, mesmo quando a criança ou adolescente ainda se encontra tutelado pelo Estado. Podemos citar, por exemplo, o programa Família Acolhedora, conhecido como guarda subsidiada. As famílias acolhedoras não se comprometem a assumir a criança como filho. São, na verdade, parceiras do sistema de atendimento e auxiliam na preparação para o retorno à família biológica ou para a adoção. O período de acolhimento é de seis meses, durante os quais a família recebe uma ajuda de custo de um salário mínimo por mês. Cada família abriga um jovem por vez, exceto quando se trata de irmãos. Para Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 883) “[...]essa prática [...] deveria representar uma vantagem para a criança por garantir seu bem-estar biopsicossocial”.
Acredita-se que

O contexto familiar representa o melhor lugar para o desenvolvimento infantil, para o equilíbrio emocional da criança, especialmente porque as instituições de abrigo para essa clientela têm sido caracterizadas como de má qualidade, lugares de exclusão e não de acolhimento e educação (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 883).

Todavia, apesar de essa ideia parecer lógica, “[...] no meio científico em que se pesquisa sobre o tema, a família é vista sob aspectos contraditórios” (PAULI;

ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 883). Da mesma forma que a família é considerada a principal “[...] fonte externa de recursos para um desenvolvimento sadio e mecanismo protetor para lidar com a adversidade”, ela pode tornar-se também “um mecanismo para vulnerabilidade e risco” (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 883).

Todas essas questões apontam para uma visão fatalista, onde a história de vida da criança torna-se determinante para seu sucesso ou insucesso na vida e na escola. Pauli e Rossetti-Ferreira (2009) afirmam que essas ideias estão em contradição com pesquisas atuais. Enquanto pesquisas da década de 1990 apontam a privação materna como cerne dos problemas que se desencadeiam no desenvolvimento de crianças, pesquisas do início do XXI evidenciam um quadro distinto.

[...] as pesquisas de Rutter, Kreppner e O’Connor (2001) e de Rutter e Thomas (2004) mostram que os problemas constatados obtêm intensa melhora após a inserção da criança na família adotiva, sendo que tanto a quantidade e intensidade dos problemas observados quanto sua recuperação depende da idade da adoção e das condições iniciais da criança (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 889).

As pesquisadoras acrescentam que, “[...] tais resultados indicam que as sequelas podem ser ‘praticamente’ superadas se o novo ambiente for de qualidade” (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 889). Entendemos que as pessoas não dão o mesmo sentido às coisas e às experiências, portanto as crianças ou adolescentes que vivem fatores, considerados fatores de vulnerabilidade, os vivem de formas diferentes. Além disso, não podemos desconsiderar o ambiente pós-adoção em que a criança vive, sua rede de relações e seus próprios recursos.

Como se esses eventos tivessem o mesmo sentido para todos que o vivenciam, e fosse impossível a essas crianças estabelecer novos vínculos de apego, interagir significativamente com outros que não os progenitores que, por alguma razão, não podem cuidar delas, este acontecimento é encarado como um marco traumático, que desemboca naquilo que tem sido descrito como peculiar desenvolvimento psicológico do adotado (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 887).

Faz necessário destacar outro ponto importante que permeia o imaginário coletivo, a adoção como caridade. Entendemos que é preciso ressaltar essa questão, pois ela está presente em muitas falas e posturas, principalmente na escola. Muitos professores, quando falam sobre adoção, pontuam uma concepção bastante presente, fruto do senso comum, elogiando a família, enaltecendo sua decisão, o que demonstra uma visão da adoção como ação solidária, na qual “[...] o ato adotivo é

apresentado como uma caridade para a criança ou adolescente que dele precise” (CASTRO, 2011, p. 105).

A primeira consideração a se fazer sobre essa ideia é que a decisão de adotar, ou seja, assumir para si, legal e integralmente, a responsabilidade de prover e educar outra pessoa e fazer dele filho legítimo, em um ato irrevogável, não cabe como prática de caridade, que, normalmente, é uma ação pontual e não contínua, um auxílio prestado, uma ação solidária. Caridade também é uma ação politicamente correta que expressa generosidade em relação àquele que necessita. Weber (2005, p. 44) afirma que “[...] não estamos falando de caridade. A caridade no sentido de alguém dar alguma coisa que não lhe faz falta serve apenas para diminuir nossa culpa e cultivar nosso egocentrismo [...]. Estamos falando de Direito Humanos. E de criança”.

É necessário fugir ao fatalismo/determinismo e compreender que “[...] adotar uma criança é **ser** pai/mãe e **ser** filho/a, com as felicidades e dificuldades que tal ato determina”(CASTRO, 2011, p. 106) e reconhecer os alunos sem generalizações, seja sobre seus sucessos, seja sobre seus fracassos.

Nesse sentido, Castro (2011, p. 131) afirma que

[...] considerar a responsabilidade do fracasso escolar a partir de déficits e diferenças culturais presentes nas crianças de classe desfavorecida, implica em aceitar explicações que ao depositarem sobre o aluno e seus pais os motivos dos problemas de aprendizagem, eximem a escola de qualquer participação no processo de escolarização e, portanto, nos problemas nela existentes.

Assim, a escola que consegue enxergar os contextos de seus alunos para desenvolver um trabalho comprometido com a formação integral de um sujeito, torna-se um locus importante no processo de reconstrução das relações e sentidos, para crianças e adolescentes adotados tardiamente e pode contribuir significativa e intencionalmente para o seu sucesso.

Considerando os contextos legais e práticos em que se dão os processos de adoção no Brasil, os estudos acerca dos impactos da ruptura de vínculos, da institucionalização, a busca pela implantação de uma “nova cultura de adoção”, até a análise das configurações familiares e suas relações com a escola, tornam-se bastante complexo explicitar todos os fatores que envolvem a diversidade e as contradições presentes no desenvolvimento de crianças e adolescentes, filhos por

adoção.

Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 891) afirmam que “[...] concepções simplistas de efeitos imutáveis precisam ser deixadas de lado em favor de concepções dinâmicas”. Pensar em uma compreensão mais ampla desse sujeito, considerando tanto a sua história de vida, quanto sua nova rede de relações parece ser o caminho mais adequado para compreender a dinâmica de desenvolvimento escolar.

Trata-se de abandonar a posição determinista que referenda muitas pesquisas centradas no desenvolvimento do indivíduo adotado, que acabam por apontar um amplo panorama de patologias que, na realidade não são exclusivas das crianças com histórico de privação materna e/ou de institucionalização: podem se instalar tanto em crianças adotivas como naquelas inseridas desde o nascimento na família biológica. É preciso realizar investigações com base em um sistema de inter-relações estabelecidas nos vários contextos de vida desse sujeito, de conceber o desenvolvimento não como um produto, mas como um processo inserido em um contexto internacional amplo (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 892).

Buscamos um olhar amplo sobre esse sujeito, mas, ao mesmo tempo, focado na complexidade que compõem sua existência, suas habilidades e dificuldades. Um sujeito que não está deslocado de seu lugar no mundo, portanto um ser político que vive sob uma lógica de governo que, em muito, influenciou e influencia os rumos de sua vida, seja pela produção da desigualdade social e da pobreza, seja pela legislação protetiva que alterou seu destino, seja pelas instituições públicas e civis que criaram movimentos que também incidiram sobre a sua trajetória de vida, insistindo na adoção como solução para o problema das crianças e adolescentes à deriva.

Para Souza (2016, p. 19):

[...] o abandono é produzido pelo próprio Estado e é inerente ao modelo político neoliberal – Estado Social Mínimo. A adoção segue o mesmo caminho, pretendendo ser a solução das mazelas sociais. Essas duas questões – abandono e adoção – passam a ser agenciadas por uma rede institucional, ao que parece bastante eficaz visto que conseguiu mobilizar a sociedade levando-a a acreditar no “abandono em massa” de crianças por seus familiares, criando uma grande procura pelo instituto.

Abandono e adoção, novamente, são trazidos à luz para a reflexão sobre o papel do Estado na vida desses sujeitos, como protetor ou mero gerenciador. De acordo com Souza (2016, p. 69), ambos se articulam como modelos inerentes ao modelo capitalista neoliberal. Nessa lógica, as responsabilidades do âmbito social e coletivo recaem sobre o indivíduo, e o Estado, cada vez mais, exime-se da função de garantir a oferta de serviços ligados aos direitos sociais.

Uma escolha metodológica que se faz necessária justificar é o uso das pessoas verbais: eu e nós. Como pesquisa fenomenológica, imbricada com o pesquisador, torna-se importante evidenciar o momento em que esta pesquisadora demonstra proximidade com o fenômeno, principalmente quando transita por seus relatos pessoais ao apresentar a pesquisa. Nesses momentos lê-se a primeira pessoa do singular (eu).

Quando o texto adota o percurso metodológico da Fenomenologia, assume o caráter técnico e se revela a primeira pessoa do plural (nós), pois concebemos os sujeitos da pesquisa como colaboradores (AMATUZZI, 2003), ou seja, como parceiros no desvelar do fenômeno. Segundo Gomes (2004, p. 55), “[...] assim como eideticamente ao aspecto mais profundo do fenômeno, o que é bem comum na Psicologia e no método de pesquisa fenomenológico, no qual a relação eu-tu não é uma dualidade, ou seja, não compreende como asséptica a relação entre sujeito/objeto (FORGHIERI, 2017)”.

Tal demarcação se dá com a intenção de elucidar nosso posicionamento ao leitor, uma vez que esses posicionamentos se dão em busca de total abertura ao fenômeno, nem um texto que busca clareza e rigor metodológico.

Imergindo em uma dimensão particular, devo afirmar que, dentre as memórias e a pesquisa, vivo a adoção tardia na carne. Sou mãe por adoção a partir de um encontro que se deu quando minha filha tinha dez anos de idade e meu filho três anos. Chegaram juntos. O processo de adaptação aconteceu a partir de um movimento de total disponibilidade de nossa família, à época, meu esposo e eu, em acolher a história dos filhos que acabávamos de receber.

Aos três anos de idade, a carência do afeto se transforma em um canal de conexão quase imediata entre os pais e a criança que chega. Por outro lado, aos dez anos, a história que constitui essa criança, algumas vezes, pode servir como escudo, como uma capa protetora, agravante negativo para vinculação. Pereira (2012, p. 27) afirma que “[...] crianças que foram adotadas, especialmente, com mais idade podem ter passado por um histórico de rompimentos, ou até de não formação de vínculos afetivos, com a família de origem, a família extensa ou com cuidadores de abrigos”, por isso, a disponibilidade afetiva dessa criança pode estar encoberta por traumas relacionados com a inexistência ou sucessivas rupturas de vínculos anteriores. A

autora afirma que essas questões impactam o desenvolvimento infantil, mas que pesquisas nesse campo divergem quanto à reversibilidade dessas consequências

Foi o que aconteceu conosco. A filha tão esperada e amada resistia à entrega de si, em um movimento autoprotetivo. Evitava contato físico, como abraços e cumprimentos, e contato visual. Demonstrava querer estar em sua nova casa, mas sem abertura para qualquer movimento de aproximação. Paralelamente a essa questão, por estar em idade escolar, ela enfrentava uma nova realidade: estar em uma nova escola, mas, agora, com a presença constante da mãe em sua vida escolar.

No primeiro contato com a escola, recebemos um trabalho solicitado pela professora na qual ela teria que relatar a história de sua vida com informações bastante específicas. Transcrevo, a seguir, o enunciado da atividade conforme consta nas orientações:

O que é para fazer no trabalho?

- *Escreva sua história de vida, da gravidez até o presente momento;*
- *Fatos marcantes que aconteceram em sua vida (bons e tristes);*
- *Histórias interessantes, quem escolheu seu nome, onde você nasceu, lugares em morou...*
- *O que fez em cada idade que marcou, festas de aniversário (se já teve);*
- *Coisas que você fazia quando era bebezinho e que a mamãe conta;*
- *Sua vida como é hoje, com quem mora, o que deseja no futuro;*
- *Um sonho que deseja realizar, etc.*
- *Então, mãos à obra... Utilize a sua imaginação!*
- *Espero trabalhos maravilhosos.*

07/05/2010

Fonte: próprio autor

A atividade proposta pela professora busca informações bastante específicas como a razão da escolha de seu nome, seu primeiro aniversário, a primeira palavra que disse e momentos importantes de sua vida. O objetivo de tal exercício é o resgate e a valorização da história da criança, no entanto, propunha a busca de informações que não tínhamos. Segundo Weber (2011, p. 131), “[...] é preciso refletir que a questão de ter passado por uma adoção é parte da história social da criança e a escola precisa saber das histórias sociais de seus alunos”.

Perguntei a ela:

– Filha, você deseja me contar a sua história, a partir do que você se lembra e registraremos da forma como você nos contar, ou quer fazer o trabalho a partir de quando você nasceu para nós, ou seja, quando chegou em nossa casa?

Depois de refletir por um bom tempo, ela respondeu:

– Quero contar a partir do dia em que eu vim pra casa.

Era a primeira vez que ela se referia a nossa casa como sua.

Importante considerar que, além dessa proposta de atividade, que ativou memórias afetivas boas e ruins, ela se encontrava em defasagem idade-série e semialfabetizada. Os desafios eram muitos! A escola, até aquele momento, ocupava um lugar de lazer em sua vida. Frequentou a escola apenas enquanto esteve institucionalizada e era o momento em que podia se divertir fora do abrigo.

Fiz contato com a professora e traçamos uma estratégia para realização do trabalho que acabou servindo como um momento de construção ativa de vínculos entre nossa família e nossa filha. (Re)significamos a história que ela nos contou como pôde, preenchemos lacunas com informações que buscamos no hospital onde ela nasceu e relatos das educadoras sociais, registramos novos momentos como aniversários e viagens que havíamos feito até ali.

Eu era mãe de primeira viagem de uma maternidade pelas vias da adoção tardia. A professora relatou nunca ter considerado tal situação ao propor o trabalho, pois nunca havia tido uma aluna recém-adotada com mais idade. A partir daí, surge uma inquietação, uma vez que, além de mãe por adoção, sou professora e me coloco diante do desafio de compreender novas demandas que se apresentam, cotidianamente, em minha prática pedagógica. Reflito sobre quão desafiador é lidar com tantas demandas e, ao mesmo tempo, quero compreendê-las, enxergá-las melhor.

Freire (1983, p. 46) afirma que “[...] nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas”. Sempre é tempo de trânsito na educação. Sempre é tempo de mudança. A reflexão constante sobre a prática pedagógica e disponibilidade em enxergar as demandas de novos temas nos

impele a buscar novas tarefas ou novas formas de realizar as antigas tarefas. As representações sociais que as crianças elaboram ao longo do tempo e que a escola sistematiza são amplas e diversas. A escola precisa realizar o “trânsito” da prática tradicional para uma prática mais acolhedora da diversidade.

2 A ADOÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Para descrever o fenômeno observado, apresentamos o percurso metodológico e seus elementos. A opção de iniciar com a palavra adoção (no título) possui como intuito delinear a questão da singularidade; da escolha que realizamos dentre tantas outras possíveis. Se adotar é acolher e escolher, devemos, analogicamente, externar que o imbricamento com a Fenomenologia se deu a partir dessa dimensão de interiorização do que inicialmente se apresenta como “estranho”, mas que diante da imersão afetiva se torna parte de si.

Nesse capítulo, apresentaremos os fundamentos conceituais e instrumentos utilizados dest@ filh@ adotad@.

2.1 A FENOMENOLOGIA COMO FILHA

Inicialmente, vale registrar que adotar a Fenomenologia como método de pesquisa foi um desafio extremamente complexo. Os passos em direção à sistematização desta pesquisa como uma pesquisa fenomenológica me causaram momentos de estranhamento e desconforto. Cada dificuldade me paralisava. Falar de adoção é muito confortável para mim e o método fenomenológico parecia ideal, uma vez que enfatiza o significado que as pessoas dão às coisas e à vida.

No entanto, tivemos muitos embates derivados de apriorismos construídos ao longo da vida. Em cada embate, eu olhava para minha formação acadêmica e enxergava um modelo cartesiano e pouco reflexivo de atuar profissionalmente. Um modelo quase mecânico que era totalmente contrário ao meu modo de “atuar” na vida. Acredito que possuo um olhar aberto, despojado de pré-julgamentos, disposto a aprender e a descobrir o que o outro e o mundo querem revelar. Nessa perspectiva, a Fenomenologia me encantava. Mas não havíamos nos encontrado ainda.

Compreendi que, mesmo estando imersa no mundo da adoção, qualquer passo em direção à sistematização da pesquisa, exigiria de mim o entendimento sobre os fundamentos da Fenomenologia, sua história, seus modelos e métodos, seus anseios... como quem encontra uma filha por adoção e quanto mais a conhece, mais a ama.

Daí surge, de fato, a adoção da Fenomenologia como filha e primeira colaboradora

(AMATUZZI, 2003) desta pesquisa, a fim de conduzir os estudos desta temática, com rigor, qualidade e sentido, próprios da pesquisa em educação.

Apresentados meus sentidos/sentidos em meus primeiros contatos com este método é hora de descrevê-la em seus aspectos gerais. Assim...

A partir do final do século XIX, após o advento da ciência moderna, a humanidade se depara com questões científicas mais complexas, cujas explicações transcendem os princípios positivistas. Segundo Forghieri (1993, p.14), “[...] as preocupações com o sujeito concreto em sua vida psíquica imediata passam a ter predominância nessa época, preparando o terreno para o aparecimento da Fenomenologia moderna”. Ainda conforme a autora, filósofos importantes deram valiosas contribuições para esse movimento, como Brentano (1884) e Dilthey (1894), mas é Husserl (1901, 1907, 1911) que publica as primeiras obras sobre Fenomenologia, no início do século XX, investigando a intencionalidade na “vivência da consciência”.

A intencionalidade é, essencialmente, o ato de atribuir um sentido; é ela que unifica a consciência e o objeto, o sujeito e o mundo. Com a intencionalidade há o reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade e o sujeito não é pura interioridade, mas a saída de si para um mundo que tem uma significação para ele (FORGUIERI, 2017, p. 15).

No fim da primeira metade do século XX, após a segunda grande guerra, a Fenomenologia se aproxima do humanismo existencial e outros filósofos passam a constituir seu arcabouço teórico, como Merleau-Ponty (1971, 1973) e Heidegger (1971). Outros filósofos importantes como Nietzsche, Sartre, Kierkegaard e psiquiatras fenomenólogos forneceram, de sobremaneira, fundamentos para a elaboração do pensamento e aplicação do método fenomenológico.

Essas contribuições abrem diversos caminhos para a Fenomenologia. Caminhos que “[...] se intercalam e se entrecruzam, se completam e abrem novas perspectivas” (HOLANDA, 2009, p. 88). A perspectiva histórica descrita até aqui situa a lógica conceitual que orienta esta pesquisa e que descreveremos a seguir.

Partimos do entendimento da Fenomenologia, definida como ciência das essências e/ou estudo dos fenômenos, como um método científico (derivado de escola filosófica) cujo intuito é a realização de imersão compreensiva para alcançar a essência do que investiga. Aqui cabem as devidas “aspas” para o entendimento de que essência, em

uma dimensão existencialista pós-segunda guerra, trata-se daquilo que é percebido na existência por meio dos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2011).

Segundo Bicudo, apud Gomes (2004, p. 57):

A Fenomenologia é vista, conforme Husserl, como a descrição exaustiva do fenômeno e dos invariantes detectados nas diferentes descrições para que, por meio da inteligência e da reflexão, possa o pesquisador ser conduzido à essência do fenômeno.

O retorno às coisas mesmas é a busca pela elucidação dos fenômenos, a partir do que é percebido, sentido e com a adição da percepção, sensibilidade e a vivência do observador. Em Merleau-Ponty, não se trata de uma relação indissociada entre sujeito e objeto, mas, sim, imbricada cuja consciência possui uma intencionalidade.

Conforme Gomes (2004, p. 60):

É por meio de Merleau-Ponty que se trabalha a noção de sujeito carnal, em oposição às (pro)posições idealistas/metafísicas de Husserl, e mais que isso, um sujeito intencionalmente posto do mundo que se (re)vela como ser-no-mundo e ser com o mundo, numa relação de mútua dependência, na qual cada um depende do outro para existir.

Uma vez que toda consciência é consciência de algo (MERLEAU-PONTY, 2011), para desvelar um fenômeno, é necessário compreendê-lo como parte de uma totalidade, impregnado de intencionalidade. Ou seja: o **ato** de atribuir sentido às coisas. De acordo com Forghieri (2017), a intencionalidade unifica consciência e objeto, sujeito e mundo. Dessa forma, diante do fenômeno, o pesquisador deverá assumir atitudes não diretivas, de forma a observar, perceber, vivenciar o fenômeno tal como ele se apresenta diante de nossa percepção. Trata-se de descrever sem intervir, com o intuito de compreendê-lo.

Convém evidenciar que as descrições/percepções apreendidas por meio dos instrumentos de pesquisa serão tratadas a partir do movimento que se dá entre **Envolvimento Existencial (EE)** e **Distanciamento Reflexivo (DR)** (FORGHIERI, 2017). Como mãe que passou pela experiência da adoção tardia, buscarei a suspensão dos conhecimentos adquiridos sobre a vivência que está sendo desvelada, buscando penetrar na vivência dos sujeitos da pesquisa e, a partir dela, tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido e o seu significado. Segundo Maurice Merleau-Ponty, compreendendo sua impossibilidade de suspensão por completo uma vez que somos sujeitos carnis (MERLEAU-PONTY, 2011).

A postura do pesquisador envolve duas atitudes que se tratam do EE, quando este deve se despir ao máximo de suas ideias preconcebidas e “[...] abrir-se a vivência e nela penetrar de modo espontâneo e experimental” (FORGHIERI, 2017, p. 30). Ou seja: trata-se da imersão nas vivências, em que, investimos na suspensão de nossos apriorismos diante do que observamos.

Quanto ao DR, trata-se de um distanciamento do fenômeno para “[...] refletir sobre essa sua compreensão e tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido ou o significado daquela vivência em seu existir”, sem perder a conexão com o fenômeno em estudo (FORGHIERI, 2017).

O EE é composto por atitudes não diretivas e intuitivas favorecedoras da sensibilidade, percepção e imersão de forma livre e não programada. Já o DR envolve atitudes de reflexão, intelectualização, para, por fim, compreensão dos fenômenos capturados pelas vivências.

Forghieri (2017, p. 60) alerta que esse distanciamento reflexivo não deve perder o elo entre o fenômeno pesquisado e a vivência do pesquisador, “[...] para que a enunciação descritiva da mesma seja mais próxima possível da própria vivência”.

De acordo com a autora, EE e DR são atitudes inter-relacionadas e com momentos de alternância, produzidas com o intuito de proporcionar a descrição satisfatória do observado que, por princípio, será sempre inconclusa e contextualizada, já que toda compreensão se dá a partir de um recorte de espaço e tempo.

Na busca por compreender as questões relativas à adoção tardia, a Fenomenologia se faz como amparo teórico e atitudinal, uma vez que a partir dela se compreende que o distanciamento entre sujeito e objeto de uma pesquisa é mito. Nesse sentido, falamos do local que habitamos, portanto não em uma posição indiferente diante do fenômeno, mas como sujeitos carnaís imersos nele.

Compreendemos que este tipo de estudo permite a busca da subjetividade e admite a mútua influência entre pesquisador e pesquisado (sujeito/objeto) como elementos constituintes na pesquisa. Contudo, apesar (e com) disso deve imergir nos fenômenos em posição orientada para a descoberta, “deve suspender seus *a priori* e se apoiar no que surgirá da experiência pesquisador-pesquisado” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 263).

Conforme Gomes (2004, p. 59):

É uma forma de fazer ciência que compreende a humanidade/humanização de uma pesquisa científica, estando ela também influenciada pela formação ideológica do pesquisador, apesar de visar à essência dos fenômenos, para o qual busca a *époche* (afastamento).

Assim, acreditamos que a Fenomenologia foi uma lente potente pela qual o fenômeno da chegada da criança, adotada tardiamente, na escola pode ser desvelado e enxergado mais de perto. Dessa forma, realizei movimentos cujo intuito foi reduzir os ruídos advindos de meus apriorismos para enxergar o fenômeno tal como ele se apresentou diante de mim. Ensejei colocar “entre parênteses” os conhecimentos adquiridos anteriormente numa tentativa de suspensão dos conceitos.

2.2 COLABORADORES, CONTEXTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Hora de apresentar nossos fenômenos do estudo.

Nesse sentido, Amatuzzi (2003) considera que os sujeitos da pesquisa são colaboradores. Essa denominação é um importante direcionamento para o pesquisador, pois entende que esses sujeitos não são meros fornecedores de informação, mas colaboradores que tratam do assunto junto com o pesquisador.

Desvelar os primeiros contatos com a escola dessas três crianças, fruto de um processo de adoção tardia, imersos no período de pós-adoção, significa considerar todos os elementos que compõem esse fenômeno, associar sujeitos e mundos, uma vez que esse cenário é composto por diversas dimensões.

Os colaboradores dessa pesquisa constituem duas unidades familiares constituídas pela via da adoção, especificamente a adoção tardia e inter-racial, e três professoras.

Para identificar os grupos familiares, foram utilizados nomes de flores, Família **Lírio** e Família **Rosa**. Trata-se de três crianças. Com intuito de preservar suas identidades, optamos por utilizar nomes de personagens relevantes na história da humanidade.

A família Rosa recebeu seus filhos em outubro de 2019, pela via da adoção. As crianças têm sete e nove anos de idade e frequentam o ensino fundamental na rede pública de ensino. Mesmo se tratando de um grupo de irmãos, cada criança será tratada como um caso específico. Identificarei o menino de sete anos como **Nelson**,

em alusão a Nelson Mandela³, político sul-africano símbolo da paz; e o menino de nove como **Milton**, em referência a Milton Santos⁴, geógrafo brasileiro negro, que se destacou pelo seu posicionamento político e defesa do caráter social do espaço. Para nos referirmos à mãe da família Rosa, utilizaremos o nome **Maria**, associado a figura histórica da mãe de Jesus no Cristianismo.

A família Lírio recebeu sua filha, de treze anos em maio de 2019, pela via da adoção, advinda de outro Estado e outra região do Brasil. Identificaremos a adolescente como **Carolina**, em alusão a Carolina de Jesus⁵, uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do Brasil, memorialista da periferia brasileira. Para nos referir à mãe da família Lírio, utilizaremos o nome **Ana**, em referência a figura histórica da avó de Jesus, mãe de Maria.

As três professoras entrevistadas trabalharam com essas crianças em algum momento ao longo da pesquisa, tendo em vista que atravessamos três anos letivos (2019-2021). Elas serão identificadas por meio de nomes que se referem a sentimentos e atitudes comuns à escola e à adoção: **Amparo**, professora do ensino fundamental, que proporciona toda adequação possível para receber Milton após a troca de escola; **Afeto**, professora do ensino fundamental, que nunca deixou que Nelson se sentisse diferente dos colegas da turma enquanto era institucionalizado; e **Acolhimento**, que recebeu Carolina logo após a adoção.

O entrecruzamento com as unidades familiares se deu a partir do trabalho voluntário que desenvolvo em um Grupo de Apoio à Adoção, de um município capixaba, lócus das maiores expressões de questões relacionadas com a pós-adoção e vida escolar das crianças. A pesquisa propõe conhecer os sujeitos por meio dos relatos das crianças, das famílias que acompanham a vida escolar dessas crianças e da percepção dos professores no contato com essas crianças, no período de pós-adoção.

A partir do encontro com as famílias, contatamos as professoras que as famílias

³ A história do líder político Nelson Mandela pode ser encontrada no site da fundação mantida por doações. Link: <https://www.nelsonmandela.org/>

⁴ A história de Milton Santos pode ser encontrada no site mantido pela família. Link: <http://miltonsantos.com.br/site/>

⁵ Vida por Escrito - Organização, classificação e preparação do inventário da obra de Carolina Maria de Jesus - Link: <https://www.vidaporescrito.com/>

indicaram para atender ao objetivo de pesquisa. Fizemos contato com quatro professoras via *whatsapp*. Duas delas responderam prontamente e demonstraram interesse e alegria em contribuir. Uma delas deu resposta positiva apenas depois que enviei a segunda mensagem dizendo sobre a importância da sua participação na pesquisa. Contudo, a quarta convidada não respondeu. Nesse sentido, é muito importante que pesquisador e colaboradores estejam comprometidos (ANDRADE; HOLANDA, 2010), por isso, embora o grupo pesquisado pareça pequeno, a diversidade de informações apresentadas e as trocas e vivências partilhadas de forma consciente e engajada forjaram as bases desta pesquisa.

Em relação aos nossos procedimentos éticos, conforme Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que orienta quanto tais condutas de pesquisas que envolvem seres humanos, submetemos a proposta ao Conselho de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Após aprovação da proposta, apresentamos às famílias e aos professores os objetivos da pesquisa e os convidamos a se colocarem como colaboradores desse estudo, realizando o registro dessa concordância por meio de documento apropriado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento). O documento foi enviado por e-mail e a resposta de aceite também retornou por e-mail, uma vez que os envolvidos não possuem assinatura digital e, considerando o período de pandemia e a distância geográfica entre os sujeitos, ficou inviável a ida à residência de cada participante para coleta de assinaturas.

Segundo Andrade e Holanda (2010, p. 265), o método fenomenológico é único, mas não se constitui por um único modelo. Esses modelos advêm da diversidade presente na Fenomenologia, mas todos possuem aspectos comuns a qualquer método fenomenológico. Nesse sentido, apoiados em Gomes (1998), adotamos os seguintes procedimentos para compreensão dos fenômenos:

A) Descrição fenomenológica: consistiu na descrição fiel do fenômeno estudado com base no material empírico colhido por meio dos instrumentos de coleta de dados.

A descrição deve ser feita como se o pesquisador tivesse acesso ao fenômeno pela primeira vez. Para tanto, suspende-se o que já é conhecido pelo pesquisador e interroga-se o objeto como se absolutamente nada se soubesse a seu respeito. No entanto, da mesma forma que não é possível colocar a experiência entre

parênteses por completo, a descrição também não é completa (DIAS; GOMES, 1999; GOMES, 1997; MERLEAU-PONTY, 1999) (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 265).

Importante ressaltar que, nesse momento, a observação e os registros dizem respeito não apenas às narrativas, mas também ao delineamento da linguagem, do gesto, do movimento como veículo de significações, conforme afirma Carvalho (1991). A autora, ao tratar da entrevista fenomenológica, afirma que o pesquisador precisa “[...] ver e observar, sem estar fechado em uma perspectiva causal” (SIMOES; SOUZA; 1997, p. 14).

Nesse espaço-tempo os instrumentos de coleta de dados foram:

- Diário de campo para registro das informações e planejamento das ações. Nesse instrumento, está registrado todo o percurso da pesquisa, desde os primeiros contatos com as famílias, os estudos realizados ao longo do ano, mapas mentais com as ideias e informações recebidas, o registro da percepção do comportamento dos colaboradores em todos os contatos, seja presencialmente, seja por telefone, ou videoconferência e por fim, as narrativas.

Os registros desses encontros se deram semanalmente por meio de telefone, mensalmente nos encontros do Grupo de Apoio à Adoção e, durante o último ano, aconteceram de forma virtual, mensalmente. As anotações foram realizadas no diário de campo, quase imediatamente após a observação das falas e dos comportamentos dos sujeitos. Foram muitos encontros e registros.

- Entrevistas com roteiro flexível e aberto para captar as informações de forma não diretiva. O roteiro das entrevistas foi basicamente o mesmo para todos os grupos de colaboradores. Nesse sentido, elegemos quatro momentos que estão relacionados com a adoção tardia e a escola. Pedimos que os colaboradores nos contassem acerca do que vivenciaram: a chegada da criança na família; o período de adaptação/construção de vínculos; a escola no contexto do pós adoção e o acolhimento por parte da escola e o (re)conhecimento da adoção tardia.

Nesse sentido, adotamos a escuta ativa, conforme mencionam Araújo e Dias (2019, p. 18), em atenção às “múltiplas questões do existir” dispostas no universo dessas

crianças, para alcançar o máximo que elas poderiam contar sobre sua percepção do fenômeno adoção em suas vidas e do mundo, a partir do seu ponto de vista.

- Versão de sentido, ou seja: o registro imediato da percepção do pesquisador após cada experiência de contato com o sujeito e com os espaços da pesquisa. Segundo Amatuzzi (2003), a versão de sentido consiste em um relato da experiência imediata do pesquisador feito logo após cada sessão, observação ou intervenção; trata-se da percepção imediata. As anotações eram feitas no diário de campo, com o maior número de detalhes possível acerca das falas, comportamentos e sensações, a fim de registrar evidências facilitadoras para futura leitura do fenômeno estudado (FORGHIERI, 2017).

B) Redução fenomenológica: Andrade e Holanda (2010) falam da exploração exaustiva do material descrito a fim de identificar o essencial. Mesmo assim, há necessidade de retornar sempre às narrativas para localizar novos subsídios que reforcem ou não o que se identificou como essencial. “É um retorno à descrição para questioná-la, especificando suas partes temáticas, evidenciando o que é essencial à identificação do objeto” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 265).

Segundo Forghieri (2017, p. 15):

A redução não é uma abstração relativamente ao mundo e ao sujeito, mas uma mudança de atitude - da natural para a fenomenológica - que nos permite visualizá-los como fenômeno, ou como constituintes de uma totalidade, no seio da qual o mundo e o sujeito revelam-se, reciprocamente, como significações.

Por isso, esse é o momento de abandonar o que se conhece *a priori* e se abrir para o que se desvela diante do pesquisador. Segundo Andrade e Holanda (2010, p. 265), “[...] conclui-se o segundo passo com a preparação de uma nova descrição, que acaba sendo uma nova consciência do objeto da experiência”. É o momento de definir o que é essencial e o que não é essencial. Os dois primeiros momentos não são independentes, mas imbricados e associados, uma vez que a redução é necessária na descrição dos fenômenos e sua leitura.

C) Compreensão do fenômeno: Andrade e Holanda (2010, p. 265) afirmam que nesse momento “[...] revela-se a intencionalidade da consciência”, ou seja, o sentido que o objeto pesquisado passa a assumir para a consciência. Trata-se da compreensão do fenômeno.

Husserl procurava nesse último passo do seu método um eu submerso na experiência. A investigação chega ao fim com o reconhecimento da intencionalidade do outro. A interpretação caracteriza-se como indicação de possibilidades e não como generalização de achados do fenômeno investigado (Dias; Gomes, 1999; Gomes, 1997) (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 265).

Amatuzzi (2003, p. 5) explica que a pesquisa fenomenológica é uma forma de pesquisa qualitativa que “[...] designa o estudo do vivido, ou da experiência imediata pré-reflexiva, visando descrever seu significado; ou qualquer estudo que tome o vivido como pista ou método. É a pesquisa que lida, portanto, com o significado da vivência”.

Apresentados os contextos, conceitos e passos que se constituíram nessa pesquisa, é tempo de imergir nos fenômenos a partir da dimensão de como eles se apresentaram diante da nossa consciência. Dessa forma, o capítulo posterior evidenciará descritivamente os fenômenos e colaboradores desta pesquisa a partir de suas falas (expressas nas entrevistas) e/ou registros advindos de nosso diário de campo.

Sendo assim....

3 TRÊS HISTÓRIAS DE ADOÇÃO: MILTON, NELSON E CAROLINA

Nesse capítulo, apresentaremos os protagonistas (fenômenos) desta pesquisa e os encontros que se deram com suas famílias. Buscaremos conhecer um pouco mais sobre Nelson, Milton e Carolina e relatar os eventos mais importantes que marcaram a sua chegada em sua nova família.

Evidenciaremos os relatos das mães e das crianças. Embora a visão das mães seja mais detalhada, no que diz respeito a eventos específicos em que as crianças não estavam presentes, convidamos o leitor a ouvir/ler o relato das crianças com a mesma atenção, pois, mesmo breves, são falas cheias de significado.

3.1 MILTON, NELSON E CAROLINA

É importante considerar, segundo Araújo e Dias (2019, p. 3), que os estudos que envolvem crianças são sempre passíveis de questionamentos, pois, segundo as autoras, “[...] o adultocentrismo é uma marca imbricada nos modos de pensar a pesquisa, a escrita e a produção acadêmica”. Por isso nossa postura deu-se com abertura diante do que se apresentava pelas falas das crianças.

Realizamos o registro de todos os encontros, no diário de campo, considerando seus contextos e comportamentos. Esses dados revelaram o que Araújo e Dias (2019, p. 4) descrevem quando afirmam que devemos “[...] conceber a criança como ser integral, que elabora, refuta e reconstrói hipóteses acerca de si e do mundo à sua volta”. Portanto, os relatos das crianças não aparecem de forma cronológica, mas em recortes que evidenciam os temas abordados e que desvelam suas percepções e sentimentos.

Destacando os contextos...

A família Rosa foi contatada pela Comarca da cidade onde residem, no Espírito Santo. O casal estava habilitado há dois anos e seis meses e esperava filhos de zero a seis anos e onze meses. A idade dos meninos, sete e nove anos, estava fora do perfil previamente estabelecido pelo casal, entretanto, durante o curso de preparação para adoção, eles haviam manifestado interesse em adotar crianças mais velhas, por isso a Comarca contatou a família a fim de que conhecessem a história de Milton e Nelson.

Maria conta que, quando soube quem eram os meninos, imediatamente se lembrou de que já havia tido informações sobre eles, pois frequentavam a mesma igreja que ela, quando estavam com a madrinha afetiva. O projeto de apadrinhamento afetivo, no qual Nelson e Milton estavam inseridos, é organizado e regulamentado pela Secretaria de Ação Social do município de origem, em parceria com o Ministério Público.

O Projeto Apadrinhamento Afetivo é uma das medidas adotadas pelos sistemas de proteção à infância e juventude que visa à proteção e ao fortalecimento da convivência familiar de crianças acolhidas pelo Estado. Segundo as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para crianças e adolescentes, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2009, p. 57):

Os Programas de Apadrinhamento Afetivo ou similares devem ser estabelecidos apenas quando dispuserem de metodologia com previsão de cadastramento, seleção, preparação e acompanhamento de padrinhos e afilhados por uma equipe interprofissional, em parceria com a Justiça da Infância e Juventude e Ministério Público.

A mãe relata que a madrinha já tinha mencionado sobre essas crianças pois sabia que o casal estava na fila de adoção. Portanto, quando a equipe técnica entrou em contato, ela já sabia, de alguma forma, sobre a situação dos meninos. O casal relatou que as informações preliminares deixaram a mãe insegura, enquanto o pai se mostrou pronto a buscar as crianças no mesmo momento em que soube de suas histórias.

Milton e Nelson vinham de uma tentativa frustrada de adoção internacional. Um casal italiano havia feito aproximação e adaptação por 30 dias com eles e mais dois irmãos biológicos menores. Depois de uma série de infortúnios, que preferimos não abordar por se tratar de outro contexto, seus processos de adoção foram interrompidos, culminando na devolução das crianças ao Poder Judiciário. A equipe técnica decidiu acolher novamente Nelson e Milton e deixar que os italianos partissem com os outros dois irmãos biológicos menores. Dessa forma, eles retornaram ao abrigo e novamente estavam aptos à adoção.

Quando decidimos avançar no contato com os meninos, nós ligamos para o Fórum e dissemos: 'Fala que é a mãe do 'Nelson' e do 'Milton'. Queremos conhecê-los'. A equipe que nos acompanhou disse que não podíamos nos apresentar como pretendentes. Eles (a equipe) estavam muito apreensivos. Era a psicóloga do Fórum, o coordenador e uma pedagoga do abrigo. Eles me disseram: 'Não vamos deixar vocês saírem daqui com eles se for para magoar eles' (MARIA).

A mãe relata que a equipe foi bem realista ao contar as situações pelas quais os meninos passaram e os comportamentos que tinham que envolviam teimosia e choros, conforme a mãe relata:

Quando chegamos ao abrigo, primeiro a equipe nos recebeu. Jogaram em cima da gente tudo aquilo que era ruim mesmo, como quem diz: 'Se tiver que desistir, é agora'. Ainda não tínhamos visto os meninos. Quando saímos da sala, uma técnica me disse: 'Esses meninos têm algo que me encanta. Não sei dizer o que é'. A outra disse: 'Se eu pudesse, eu adotaria eles'. Aquilo me marcou muito: ouvir aquelas duas pessoas falando daquela forma (MARIA).

A partir da decisão do casal, a família foi apresentada às crianças, iniciando o período de aproximação entre eles por meio de visitas regulares à casa de acolhimento. Maria contou que começaram a acompanhar os dois todos os dias. O pai tinha mais flexibilidade no trabalho e a mãe saía do trabalho no fim da tarde e passava no abrigo, todos os dias.

Eles permitiram que eu chegasse do serviço e fosse pra lá. Eu chegava no abrigo na hora da janta. Eles já tinham tomado remédio para dormir, né... Por que eles tomavam esses remédios pra dormir então eu pegava eles meio sonolentos (MARIA).

Esse processo durou 15 dias. Depois da primeira semana, ela pôde trazê-los para casa para passar o sábado e o domingo e, na semana seguinte, passaram a levá-los à escola de carro com o acompanhamento de um educador.

No final da segunda semana, veio um feriado. Maria relatou que a equipe disse o seguinte: 'Se vocês 'sobreviverem' a esse feriado, pode ser que o juiz dê a guarda para vocês'.

Quando a guarda foi emitida pelo Juizado, a família estava às pressas com as obras em casa para receber as crianças e tiveram um hiato de três dias sem vê-los depois de acompanhá-los diariamente, por 15 dias. Esse fato repercutirá na escola e o retomaremos à frente.

Tive pouco contato com Nelson e Milton antes da adoção, mas acompanhei a tentativa de adoção internacional, como voluntária do grupo de apoio e soube de todos os detalhes dos infortúnios desse episódio. Imaginei, por diversas vezes, o que essas crianças estariam tentando dizer, agindo como agiram. Meses após a devolução de Nelson e Milton, a mãe da família Rosa me procurou em busca de suporte do grupo

de apoio em seu pós-adoção e me surpreendi positivamente ao me deparar com as crianças em uma nova tentativa de inserção familiar.

No primeiro momento, não compartilhei com ela nenhuma informação acerca do que acompanhei com os meninos. Eu a ouvi e acolhi como voluntária do grupo e, daí em diante, partilhamos muitas situações que foram sensíveis e, até, facilmente, contornadas por ela e pelo companheiro.

Meus contatos com os meninos se deram na reunião do grupo de apoio, quando as crianças também se encontram, brincam e conversam, em um ambiente bastante leve onde a adoção é o elemento que os assemelha e os aproxima em suas histórias tão únicas.

Quando formalizamos a pesquisa, por meio do envio do Termo de Consentimento para os pais e do Termo de Assentimento para as crianças, marcamos a entrevista com Nelson e Milton. Nesse momento, eles estavam ao lado da mãe e se comportaram de maneira muito fechada e tímida. Falaram pouco. A mãe estimulava muito, mas era visível a preocupação dos meninos em “se comportar bem”.

Mesmo que suas falas não sejam evidenciadas, nesse momento, seu comportamento dizia muita coisa. Durante nossas conversas, eles estavam sentados um de cada lado da mãe, seus olhos não me encaravam, mas buscavam observar tudo que estava acontecendo. Quando falavam, olhavam para a mãe como quem busca confirmação do que dizem.

Em uma tentativa de descrição das crianças, é possível dizer que, na época da institucionalização e adoção, a equipe reconhecia Nelson como um menino calmo e carinhoso. Dado esse comportamento, as pessoas ao seu redor o acolhiam de forma mais amorosa. Milton é bastante agitado e impulsivo, possui uma dificuldade na fala que o impede de pronunciar corretamente as palavras. Nelson sempre seguiu fielmente os comportamentos do irmão. São cúmplices. A equipe técnica os apresenta como crianças de comportamento difícil.

Alguns meses após a adoção até o último encontro da pesquisa: as crianças se mostram tímidas ao lado da mãe e extremamente obedientes. Falam quando ela sinaliza, como quem autoriza. A mãe relata, e é possível constatar pela observação e vivência nos encontros, que são cuidadosos com ela, que se mostram extremamente

organizados em casa, cuidadores das pessoas e de seus pertences. mas estabeleceu-se uma outra relação de irmandade, uma relação de disputa pela atenção dos pais e, assim, ao mesmo tempo em que se protegem, competem.

Para explicar os contextos da escolha dos nomes das crianças, fizemos uso da história e seus personagens relevantes. Dessa forma, Nelson é uma alusão a Nelson Mandela, que nasceu no clã Madiba, na aldeia de Mvezo, no Cabo Oriental, em 1918. Lutou contra o regime racista e segregacionista em seu país e, por incitar greve e participar de protestos, foi preso em 1962. Sofreu nova condenação em 1964, quando ficou preso por 27 anos, conforme está descrito em sua biografia no *site* da Fundação Nelson Mandela (FUNDAÇÃO NELSON MANDELA, 2021).

Milton, é uma referência a Milton Santos, geógrafo nascido em 1926, em uma pequena cidade do interior da Bahia, no Brasil. Milton foi preso em 1964, devido ao golpe militar, mas, por conta de um derrame, foi condenado à prisão domiciliar, de acordo com o site oficial de sua biografia (BIOGRAFIA, 2011).

Os eventos que se sucederam após as detenções de Mandela e Santos transformaram suas histórias de vida e sua produção em um legado de grande contribuição para o mundo ocidental. Após a prisão, Mandela se tornou o primeiro presidente negro de seu país, eleito democraticamente e um símbolo mundial de luta pela igualdade, além de ganhar o Prêmio Nobel da Paz. Do exílio, Santos aceitou convites para lecionar em universidades no exterior, suas obras são importante contribuições para a compreensão dos povos, suas lutas e resistências.

Dessa forma, no que tange à escolha dos nomes, é necessário dizer que vemos Nelson Mandela e Milton Santos em Nelson e Milton, se considerarmos as trajetórias de vida que, em dado momento, privam esses sujeitos de serem quem são e de se situarem no mundo, calando seus anseios e levando-os à institucionalização.

Sejam as prisões da África do Sul, o 19º Batalhão de Caçadores⁶, ou as instituições de acolhimento, são lugares onde nossos sujeitos foram condenados a aguardarem por um futuro incerto, impossível de se planejar, uma vez que, esse futuro, dependia da decisão de outros poderes.

⁶ Conhecido como Batalhão Pirajá, é uma unidade do Exército brasileiro, localizada no município de Salvador, no Estado da Bahia, onde Milton Santos foi preso.

Nelson e Milton, após a adoção, estão em franca construção da sua história, embora estejam submetidos aos condicionamentos do “mundo circundante”, como afirma Forghieri (2017), não se encontram determinados por ele.

O homem não está em seu mundo circundante como um objeto dentro de uma caixa ou um animal preso numa jaula, pois não está, simplesmente, num ambiente; ele mora ou ‘habita’ no mundo, que para ele se abre com muitas possibilidades, não apenas por poder se locomover de um lado para outro, mas, também, em virtude da consciência que possui das situações que já vivenciou, está vivenciando e ainda poderá vivenciar (FORGHIERI, 2017, p. 30).

Uma matéria de 2012, da Revista Veja, em alusão ao falecimento de Mandela, traz a seguinte frase, atribuída ao líder político: “Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor de sua pele, da sua origem ou da sua religião. Para odiar, é preciso aprender. E, se podem aprender a odiar, as pessoas também podem aprender a amar”. Nossa visão sobre esses sujeitos se dá a partir das possibilidades que emergem do “[...] movimento dialético entre o ser humano e o mundo” (FORGHIERI, 2017, p. 30) e não das condicionantes.

A família Lírio encontrou Carolina por meio de uma busca realizada, por ordem do Poder Judiciário, entre pretendentes em grupos de apoio à adoção de todo o país. Essa ação, denominada “busca ativa”, é uma prática cada vez mais adotada pelo sistema Judiciário e prevista no Manual do Sistema Nacional de Adoção, que visa à divulgação de características de crianças e adolescentes, que não possuem pretendentes em suas comarcas de origem, por possuírem perfis específicos, a fim de vinculá-los a pretendentes à adoção devidamente habilitados. Normalmente, trata-se de crianças com perfis pouco aceitos por pretendentes, como grupos de irmãos, crianças com alguma deficiência ou problema referentes à saúde, crianças acima de sete anos de idade e adolescentes.

Eu vi a foto dela no grupo de busca ativa e achei muito bonitinho a forma o jeitinho dela ser. Normalmente, as crianças que aparecem nos grupos de busca ativa rapidamente saem de lá, por encontrarem pretendentes. Ela (Carolina) apareceu três vezes durante uns quatro meses. Fiquei pensando por que essa menina ainda não tinha encontrado os pais. Conversei com meu marido e decidimos conversar um pouco com a assistente social que acompanhava o caso (ANA).

Ana relata que a família ponderou por conta da distância geográfica entre os Estados do Espírito Santo e Alagoas. O pai fala, em tom de brincadeira, que 1.618km ficam

caros. É preciso ter certeza. Mas, como ter certeza sem conhecer a menina da foto? Era preciso ir além.

Uma das justificativas da prática da busca ativa, presente nas falas dos profissionais que atuam com institucionalização e adoção é: “Quem não é visto não é amado”. Embora seja uma fala recorrente entre os grupos que defendem a busca ativa, essa frase está evidenciada na matéria publicada no site do Conselho Nacional de Justiça⁷. Essa lógica quer dizer que essas crianças e adolescentes precisam ser (re)conhecidos como sujeitos, pessoas, que têm características próprias e sonhos e não como números e características frias, como sexo e idade. A busca ativa serve para que sejam vistas pela sociedade e possam ter chances de encontrar uma família que os adote como filho ou filha.

Assim, a foto de Carolina chegou até a família Lírio, descrevendo uma menina órfã, ajudadora e prestativa. A partir da decisão da família e da comunicação com a assistente social de Maceió, estabeleceu-se o contato conforme a mãe descreve:

Fevereiro, março, abril, conversando via vídeo, ligação, telefone. Tivemos dificuldades porque, no final de semana, não podia falar com ela porque a sala que tinha o telefone ficava fechada e, no meio da semana, só podia ser em certos horários com o acompanhamento da assistente social. Mas, de alguma forma, conseguimos falar com ela durante todo esse tempo (ANA).

A juíza do caso determinou que queria conhecer a família e pediu que eles fossem até Alagoas para uma entrevista e depois retornassem para o período de adaptação. A família explicou que não havia condições de realizar duas viagens porque, além dos custos, já tinham dois filhos e um deles possui necessidades especiais.

Aí a gente conseguiu... Eu tinha vendido meu carro, então, parte dele foi para essa viagem. Fizemos uma rifa junto com o Grupo de Apoio à Adoção. E a gente conseguiu ir.... Fomos para ficar 15 dias e ficamos 13 dias. A equipe técnica nos acompanhou, a juíza resolveu fazer a audiência antes do final do prazo, e pudemos trazer nossa filha para casa (ANA).

Após três meses de conversas virtuais com os possíveis pais por adoção. Carolina, treze anos, teve a oportunidade de encontrá-los. Carolina relata que estava muito ansiosa para vê-los. Em nosso encontro, ela conta: “Ah, tia, eu já tinha visto eles pela

⁷Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/busca-ativa-para-adocao-um-caminho-para-proporcionar-um-encontro-familiar/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

câmera né?! Mas é diferente... Ver de pertinho. Meu pai é muito engraçado. Ficava fazendo palhaçada para 'mim' rir" (CAROLINA).

Meus encontros com Carolina se dão desde que ela chegou em casa. Fui visitá-la vinte dias depois do retorno da família. Ela me cumprimentou educadamente. Olhou-me nos olhos e agia de forma educada e atenta. Realizei outras visitas à família e, em paralelo, nos encontramos nas reuniões dos Grupos de Apoio à Adoção, em seguida, tive quatro encontros virtuais com Carolina.

Durante o percurso da pesquisa, Carolina passou a se sentir mais à vontade, iniciando conversas comigo para contar as coisas que aconteciam em seu dia a dia. Em uma dessas conversas, contou que possuía um diário, enquanto morava na instituição, uma espécie de caderno onde ela anotava palavras e fazia desenhos que representavam tudo que ela desejava. Diante do exposto pela menina, seu nome surge em uma analogia a Carolina de Jesus, escritora que viveu entre 1914 à 1977. Em seu diário, que viria a se tornar um *best-seller* chamado Quarto de Despejo, escrevia poemas e relatava suas precárias condições de vida.

A Carolina desta pesquisa também gosta de escrever, mas prefere os sonhos do que a realidade. Perguntei se ela poderia me contar algo que ela desenhava ou uma dessas palavras e ela confessou que desenhava muito uma casa com um quarto só para ela, mas, desde que chegou em casa, não sentiu mais vontade de escrever e nem de desenhar.

Forghieri (2017, p. 34) afirma:

Na 'expressão viva' podemos distinguir: os signos fônicos ou escritos, as experiências psíquicas e a significação. Ela contém: nos signos, a representação objetiva de coisas, objetos, animais e pessoas do mundo, estabelecida igualmente pelos indivíduos, no idioma do qual se utilizam; nas experiências psíquicas e na significação, está contido algo que é peculiar à pessoa que vivencia uma situação, de acordo com sua própria existência. (FORGHIERI, 2017, p. 34)

Ana relata que o que mais encantou Carolina, ao chegar em casa, foi o quarto que estava preparado para ela, com sua cama e fotos que a família já havia separado. A viagem de Alagoas ao Espírito Santo durou dois dias e tudo que a menina perguntava estava relacionado com esse espaço da casa.

Nos encontros com Carolina, a jovem sempre mostrava algum objeto de seu quarto quando contava sua história. Os relatos da escola se misturam com as experiências e objetos do seu espaço na casa, nesse caso, o seu quarto.

Nas narrativas das mães e das crianças, algumas expressões chamam a atenção por se tornarem recorrentes: a “chegada em casa”, o “ir para a casa”, ou a “minha casa”, como elementos bastante significativos nesse processo de vinculação. Tanto Nelson e Milton, quanto Carolina ficaram quinze dias em contato com os pais antes de serem autorizados pelo Judiciário a deixarem a instituição e irem, definitivamente, para casa. Nelson e Milton fizeram duas visitas à sua casa antes de se mudarem da instituição. Carolina conheceu a casa por chamada de vídeo antes de se mudar.

Após os primeiros encontros com esses colaboradores, percebemos uma ênfase ao relatarmos a mudança da instituição para a casa. Ao retornar à gravação das entrevistas e aos registros dos encontros em nosso diário de campo, essas expressões se evidenciaram. Em AmatuZZi (2003, p. 4), compreendemos que “[...] ainda que pudéssemos falar de um sentido em si, a cada vez que fôssemos escrever, diante do impacto da vivência imediata, estaríamos realizando “versões de sentido”. Portanto, a unidade de sentido “casa” está entre aquilo que registramos imediatamente após os encontros, aquilo que o sujeito disse e o que foi compreendido e anotado por meio da escrita na pesquisa, alguns dias depois, após alguma reflexão ou com mais recuo (distanciamento).

Maria relatou que, antes de buscar Nelson e Milton definitivamente, ficou três dias sem vê-los por estar finalizando as obras em sua casa. Nesse intervalo, Milton agrediu fisicamente um colega da escola. Com a guarda para fins de adoção em mãos, Maria e o companheiro foram buscar as crianças após a aula. Da escola, passariam no abrigo para buscar os objetos pessoais das crianças e para que elas se despedissem da equipe técnica. Ao chegar na escola, Maria foi surpreendida pela informação de que Milton havia brigado com um colega. Segue seu relato:

Quando cheguei à escola para buscar meu filhos, quis me apresentar como mãe, pois não queria que eles fossem mais vistos como crianças do abrigo. Na escola do meu filho mais velho, fui recebida pela coordenadora que disse: ‘Eu espero que isso dê certo (a adoção), porque ‘esse menino’. Ela chamou meu filho de ‘esse menino’. ‘Dá muito trabalho. Ele é uma criança agressiva, que não se comporta, porque essas crianças do abrigo são muito difíceis. [...] Meu marido disse: ‘Já deu certo. Agora eles têm uma família’.

Após ouvir o relato da briga, por parte da coordenadora, Maria contou que disse o seguinte para a professora:

Eu não sei a que crianças de abrigo você se refere, mas você não tem ideia do que essas crianças passam. Você sabia que 'Milton' tem um irmão? Ela (a coordenadora) disse que não sabia e eu respondi: 'Pois é, ele tem um irmão. E eu também sou mãe do irmão dele [risos]. E completou: 'Você sabe o que ele viveu durante esse ano?' Ela respondeu: 'Não, não sei'. Então, você não tem capacidade para dizer que ele é uma criança agressiva. Você sabe por que ele agrediu alguém aqui, ontem? Vou te dizer por que: Meu filho estava acostumado a ver a gente todos os dias. De repente eu fiquei 3 dias sem vê-lo. Sabe o que passou na cabeça do meu filho? Que eu era mais uma que passou na vida dele e o abandonou. E que reação você poderia esperar dele? Que reação uma pessoa abandonada pode ter? (MARIA)

A mãe relatou ainda que a coordenadora contou que o professor de Milton estava afastado por licença médica por causa do mau comportamento do filho. Maria disse que se sentiu extremamente surpresa, mas respondeu que o comportamento de Milton mudaria já que agora ele teria uma família que o protegeria e o defenderia. Acrescentou que, a partir daquele momento, tratasse dos assuntos relacionados com o menino diretamente com ela e o companheiro e não mais com a criança.

Outro fato interessante desse episódio é o pedido de Maria para ouvir outros professores, uma vez que o professor regente estava de licença médica. Foi atendida por uma professora (a mãe não soube dizer de que área) que trabalhava duas vezes por semana com Milton e ouviu dela que o filho era muito inteligente e gostava muito do professor regente. Relatou que, apesar de a criança não estar alfabetizada, ela pedia que lhe ensinasse a escrever o nome do professor; que ela tinha um comportamento intempestivo e que poderia ser uma disfunção neurológica.

A professora disse ainda que o professor regente não estava doente, estava em licença prêmio. A mãe relatou que essas informações contraditórias "doeram muito". Já no carro, quando se dirigiam à escola de Nelson, Maria e o companheiro ouviram do filho: "Mãe, me tira desse colégio?"

Durante essa narrativa, mãe demonstrou firmeza na fala e se posicionou em defesa do filho, expondo uma tentativa de compreender as possíveis razões do seu comportamento. Maria disse que, ao se dirigir para a escola do segundo filho, nesse mesmo momento em que a família estava em festa, por estar levando-os para casa

definitivamente, a recepção foi completamente diferente. Nesta nova escola, a equipe pedagógica é acolhedora e trata Nelson com extrema atenção e cuidado. Maria relatou:

Quando cheguei na escola de Nelson, eu me apresentei novamente. Eu já estava triste e cansada. Fui atendida por uma equipe: uma professora, uma pedagoga e uma secretária. E o que ouvi foi: 'Como eu estou feliz! Como essa criança precisava de um lar'. A secretária da escola disse: Que ano difícil eles tiveram! Ele era uma criança tão doce, mas depois do que fizeram com ele, ele mudou tanto o comportamento; Mandaram chamar a professora dele e ela veio da sala de aula com cadernos do Nelson e contou que ela havia comprado algumas coisas e organizado todo o material escolar do meu filho e disse o seguinte: Eu fiz tudinho para ele porque eu não quero que ele se sinta diferente de ninguém aqui de dentro. Quero que ele se sinta igual. Aqui eu sou 50% professora e 50% mãe dele. Ela não mandava para o abrigo; ela guardava na escola.

A mãe acrescentou que, nesse momento, “desabou”. Maria falou que se sentiu à vontade para contar o que acabara de ouvir na outra escola e de expor o desejo de que Milton fosse acolhido da mesma forma que Nelson em uma escola. A pedagoga perguntou em que ano Milton estava e, ao responder, a professora que estava na sala, e até aquele momento não havia dito nada, falou: “Traz ele para mim. Não será a primeira criança adotada que eu acompanho. Já tive dois casos esse ano e ficarei feliz em ter o terceiro”. Então, a família relata que recebeu a orientação para realizar a transferência e assim o fez no dia seguinte.

Todo esse episódio aconteceu no dia de ir “para casa”. Ouvimos esse relato em três momentos: no encontro do grupo de apoio, de forma espontânea; no momento de partilha, quando as famílias podem falar sobre suas experiências; eem uma outra reunião do grupo, quando a família é convidada a contar a sua história para os demais participantes da reunião e quando realizamos a entrevista. Falar sobre a chegada das crianças em casa é lembrar essa saga da escola. Dessa forma, o fator escola é parte da história de constituição dessa família.

Em Alagoas, Carolina vivia em um abrigo mantido por uma instituição religiosa. Viveu no acolhimento dos oito aos treze anos, quando foi adotada pela família Lírio. Dada a distância geográfica entre a adolescente e a família pretendente, não havia como conhecer tão de perto a percepção que a escola tinha acerca da jovem. Quando a família esteve em Alagoas para o período de adaptação com Carolina, foi à escola apenas para buscar os documentos de transferência. Durante as conversas virtuais

com a família, tanto Carolina, quanto a mãe, Ana, contam que conversavam um pouco sobre como tinha sido a semana de aula, mas os temas das conversas giravam mais em torno da família.

Ana relatou que, apesar de perceber o quanto a filha ficou feliz com o quarto, a casa e a família, observou que levou certo tempo até que se apropriasse dos seus novos espaços.

Em questão de se sentir à vontade, Carolina não conseguia. Ela estava muito limitada. Acho que receosa de falar alguma coisa ou agir de alguma forma e a gente não gostar. Fazer algo que desagradasse a gente. Carolina ficou assim por muito tempo. Apesar de dar liberdade, a gente também colocava limites, como fazemos com nossos filhos. Nossa conduta não é de bagunça. Tem as regras da casa. Então ela foi vendo e foi se encaixando. Ela sempre foi muito comportada. Ela nunca foi menina de certas palavras, palavrões, mau costume de mexer nas coisas. Ela sempre foi comportada. Sinto que ela só se sentiu mais à vontade depois de alguns meses... para tomar iniciativas em casa, abrir geladeira, fazer um lanche, colocar uma música para ouvir... Isso demorou um pouco. Apesar de se sentir filha porque logo já chamou a gente de pai e mãe, ela demorou um pouco para se sentir mais livre em casa. Isso foi se encaixando com o tempo (ANA).

Ao chegar em casa, Ana também percebeu que Carolina ainda estava em processo de alfabetização, mesmo aos treze anos, mas essa situação não se tornou uma questão para a família, inicialmente. O encantamento de Carolina por sua casa e seu quarto “enchia o coração de todos” (ANA).

Tia, eu amei meu quarto. Tinha uma colcha rosa na cama, tinha uma foto minha na parede e muitas fotos da minha mãe, do meu pai e dos meus irmãos que eu nem conhecia ainda. A minha casa é linda. É grande. Eu ajudo a minha mãe a cuidar da casa. Limpo. Cuido do meu irmão pequeno. E tem os cachorros também. Eu gosto muito de estudar. Eu acho que sou uma aluna mais ou menos. Eu gosto de ler. Quero ser advogada. De tudo que aconteceu comigo eu gosto mais da minha casa (CAROLINA).

Da família biológica para a instituição de acolhimento, da instituição de acolhimento para um novo lar (ou mais de um, no caso de tentativas frustradas de adoção), passando pela escola (ou mais de uma), essas crianças estavam novamente inseridas em um novo grupo e, portanto, diante de novas regras sociais que precisavam ser compreendidas para que escolhessem como agir. Forghieri (2017, p. 32) afirma: “[...] só posso saber quem sou como ser humano, convivendo com meus semelhantes”.

Portanto, a chegada dessas crianças em um novo lar poderá significar novos rumos para sua vida e só poderá ser, sendo.

4 VIDA ESCOLAR PÓS-ADOÇÃO: TECITURAS DO EXISTIR

Nesse capítulo, partiremos do momento em que as crianças já estão definitivamente com suas famílias por adoção e tecem as relações com a escola. Nelson permaneceu na mesma escola; Milton e Carolina foram inseridos em uma nova escola.

Araújo e Dias (2019), quando buscaram identificar o que as crianças pensam sobre as questões raciais, refletindo sobre a voz delas em pesquisas acadêmicas, alertaram que o tema da identidade é constantemente acionado. Por isso, procuramos adotar uma postura ativa de escuta das crianças como colaboradoras na pesquisa. Ficamos atentos a esses possíveis atravessamentos.

Nesse ponto da pesquisa, buscamos olhar a partir da segunda parte do roteiro aberto que estabelecemos em nossa metodologia: a escola no contexto do pós-adoção, o acolhimento por parte da escola e o (re)conhecimento da adoção tardia. Novamente, partimos para exposição das falas por meio de recortes que obedecem aos temas de enfoque deste estudo e não a uma ordem cronológica. Por exemplo, o relato da chegada em casa e os eventos da escola, aparecem desde os primeiros contatos com os sujeitos até os últimos encontros da pesquisa.

Cada grupo de colaboradores, professoras, mães e crianças, participaram de uma forma diferente. Com as professoras, tivemos uma conversa inicial, individualmente, e, num segundo momento, realizamos um encontro não presencial com as três colaboradoras da pesquisa simultaneamente. Com as mães e crianças, tivemos momentos presenciais e não presenciais ao longo da pesquisa.

4.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA NA FALA DE TRÊS PROFESSORAS

O movimento de contato com as professoras se deu de diversas formas. Conforme relatamos, fizemos contato por *whatsapp* enviando o convite. Após o aceite, encaminhamos os Termos de Consentimento e, na devolução, marcamos uma conversa individual por uma plataforma on-line.

Nessa conversa, pedimos que as professoras se apresentassem e nos contassem sobre a experiência de receber as crianças. Ao final desse encontro, convidamos para

realizar uma roda de conversa com as demais professoras envolvidas na pesquisa acerca de adoção tardia e inclusão.

E assim aconteceu...

Antes de registrar o encontro com as docentes, descreveremos o relato acerca de seu contato com o aluno durante o período em que estiveram juntos na escola.

Conforme já sabemos, Nelson permaneceu na escola e Milton foi transferido para a mesma escola do irmão tão logo a mãe se sentiu segura para tal. Trata-se de uma escola pública do município onde residem.

A professora de Nelson é licenciada em Pedagogia e mestre em Educação. Nós a denominamos Afeto, tendo em vista as atitudes que sempre teve com o menino. A professora relatou que acompanhou o período em que Nelson passou pela frustrada tentativa de adoção internacional, retorno ao abrigo até encontrar sua nova família. Explicou que o comportamento do menino, durante aquele ano, oscilou profundamente. Havia momentos em que a criança estava apática e pouco participativa nas atividades da escola e, em outros, demonstrava agitação, impaciência e agressividade no trato com os colegas. Diante da observação dessa mudança de comportamento, ela buscava saber o que estava acontecendo com o menino, comunicando-se com os funcionários da casa de acolhimento, mas obtinha pouquíssimas informações.

O que eu fiz foi tentar não deixá-lo se sentir menor na escola. Eu tinha, sim, o material dele todo separado e organizado no meu armário. Ele não levava para o abrigo. Algumas coisas eu mesmo comprei. Não queria que ele se sentisse inferior aos coleguinhas. Eu sabia que estava acontecendo alguma coisa. Ele faltou um tempão, depois voltou para a escola. É uma fofura de menino, então, quando aprontava, podia saber que algo estava errado. Mas o aprendizado mesmo. Não tinha jeito. Sempre com muita dificuldade e falta de atenção (AFETO).

Afeto relatou que, quando conheceu a mãe de Nelson, se sentiu extremamente feliz e aliviada.

Na hora que conheci a Maria, eu queria dar um abraço naquela mulher, mas ela estava muito nervosa por causa da situação na escola do outro filho. Ela estava quase chorando. Então eu só disse que estava tudo bem com o Nelson. Depois disso nós estabelecemos contato contínuo. Trocamos o número de telefone e fomos trabalhando juntas.

Aquele ano foi muito difícil para o Nelson. Conheci a mãe dele já no final do ano, então tivemos pouco tempo. Mas eu fiquei tranquila porque eu sabia que dali em diante ele tinha uma mãe do lado dele (AFETO).

A professora que recebeu Milton é licenciada em Pedagogia e atua há 15 anos na educação básica, na rede pública de ensino. Possui uma especialização em Gestão e outra em Inclusão Escolar. Nós a chamaremos de Amparo, devido à sua receptividade em receber o novo aluno. A transferência de escola aconteceu no último trimestre do ano, de acordo com as famílias e a professora.

Quando essa mãe chegou na escola, ela estava muito triste. Como eu já tinha trabalhado com criança adotada e em nossa escola a gente trabalha junto, eu falei para ela trazer ele para mim. Não faço distinção entre meus alunos e gosto de trabalhar junto com a família.

Ele chegou sem saber ler e nem fazer operações matemáticas. Tivemos pouco tempo juntos, mas deu para organizar muita coisa. A mãe e o pai participam muito, ficam em cima. Ele ia se desenvolver muito bem daí em diante (AMPARO).

A professora que acompanhou Carolina no primeiro momento aceitou conversar conosco, após uma segunda tentativa de contato, quando insistimos, argumentando que sua experiência seria muito importante para a pesquisa. Ela foi nomeada de Acolhimento, pois esse foi o traço que identificamos em seu contato com a família Lírio e Carolina.

Acolhimento é graduada em Pedagogia e possui especialização em Educação Especial. Ela relatou que ficou muito feliz em conhecer a história de Carolina por meio da família e não sentiu dificuldades em receber a aluna. A professora disse que, no caso de Carolina, era necessário considerar não apenas a adoção, mas também a defasagem idade/série e também a mudança de estado. Segundo a professora, “Já não é fácil mudar, viver em outra casa, com outras pessoas, imagina mudar de Estado onde as pessoas vivem de modos diferentes... Tem a questão da forma de falar, da alimentação, da cultura mesmo” (ACOLHIMENTO).

No encontro que realizamos, em forma de roda de conversa, reunindo as três histórias. As professoras puderam evidenciar suas compreensões sobre inclusão, suas experiências com as famílias e as crianças da pesquisa e expressaram suas opiniões sobre abordar o tema institucionalização de crianças e adoção tardia nas formações de professores. Após esse segundo momento, disponibilizamos nosso contato e nos

colocamos à disposição para ouvi-las novamente, caso desejassem acrescentar mais informações em seus depoimentos ou se lembrassem de algum fato que pudesse ser relevante para a pesquisa.

No caminho da pesquisa, durante esse encontro, após apresentarmos oralmente o tema da pesquisa, os objetivos e os Termos de Consentimento de participação, procuramos nos colocar em condição de observador do fenômeno que se desvelava diante de nossos sentidos: uma roda de conversa entre colegas. Buscamos, o envolvimento existencial (com *epoché*) com a exclusiva observação, registro e descrição daquilo que estávamos presenciando.

Depois da apresentação da pesquisa, iniciamos a conversa falando sobre inclusão. Nesse momento, a professora Afeto expôs:

Entendo que inclusão é oportunizar a todos o direito de pertencimento, de expressão, independente da sua condição física, social, da cor da sua pele, do seu gênero. Incluir é dialogar, é dar espaço para que todos se manifestem, sabendo respeitar. As pessoas se vendo representadas. Para mim, a escola inclusiva precisa ser um espaço de representação. E com a adoção não é diferente. É necessário um cuidado com a forma como a gente lida com algumas questões principalmente voltadas para a identidade. Isso se dá com relação à adoção, se dá em relação às questões étnico-raciais, em relação às deficiências. Penso ser importante nos abirmos ao conhecimento e à diversidade humana, e é só pela formação, pelo diálogo pelo conhecimento de pesquisadores que estão na área... Esses tempos eu ouvi uma *live* sobre a questão indígena e me abriu o olho sobre os estereótipos, muitas vezes, que a gente trabalha na escola, por que há uma diversidade de tribos e eles não vivem mais da forma que está representada nos livros didáticos. Por isso, para mim, inclusão é isso, trazer representatividade de toda diversidade humana para dentro da escola (AFETO).

Durante a conversa, a professora Amparo expressou que, na sua percepção, “Ainda estamos engatinhando no processo da inclusão, embora muitas ações positivas tenham sido feitas. O maior desafio é o despreparo dos profissionais para atuar com competência na aprendizagem desses sujeitos”.

A professora Acolhimento mencionou que, “[...] a inclusão, de maneira geral, diz respeito à participação de todos tendo em vista suas especificidades e particularidades, mas numa visão de equidade do que somente acessibilidade”. E, segundo ela, no caso de Carolina, era preciso “enxergar a menina (sujeito) sob as inúmeras informações que chegaram antes dela na escola” (ACOLHIMENTO).

A partir dessas falas, as professoras já demonstravam estar mais confortáveis e os relatos e impressões passaram a fluir com facilidade em forma de diálogo. Falas que provocavam umas nas outras novas lembranças e opiniões.

Um dos pontos refletidos pelas educadoras que gerou impressões divergentes foi o fato de saber que a criança havia sido adotada tardiamente interferir. Isso interferiria na forma como a professora planejava suas atividades. Afeto foi incisiva:

Saber que a criança passou por uma adoção recentemente interferiu muito no meu trabalho. Abriu os meus olhos sobre algumas questões que a gente precisava melhorar enquanto escola. Muda o olhar sim. No sentido de pertencimento mesmo em relação a identidade dessa criança. Quem é essa criança? Ela pertence a uma família e ela está construindo, com essa família, uma história. É em relação aos cuidados mesmo. Toda a informação que eu tenho em cursos e formações eu me coloco nesse processo de ir e voltar e buscar melhorar o trabalho que é realizado (AFETO).

Amparo relatou que tal informação não interferiu em seu trabalho porque ele estabeleceu uma parceria com a mãe, portanto ela já conduzia as atividades a partir do diálogo com a família como fazia com todas as crianças. Acolhimento informou que se sentiu condoída com o fato de sua aluna ter sido adotada (não explicou o motivo), mas sentia-se aliviada em saber que ela estava feliz e bem cuidada.

Ao falar que havia estabelecido uma parceria com a família de seu aluno e que a mãe era uma grande parceira no processo de ensino, Amparo contou que já havia tido experiência com alunos que haviam sido adotados tardiamente em outro momento e que seu aluno tinha muito suporte da família e desenvolvia gradualmente as atividades. Disse que era uma criança muito bem cuidada e que a família era bastante presente.

Se alguma pessoa desinformada da situação observasse o relacionamento deles, diria que realmente se tratava de mãe e filho. A criança sempre estava muito limpo, cheirosa e arrumada; tinha seus materiais da melhor qualidade e era assídua nas aulas (AMPARO).

Essa fala de Amparo será retomada no capítulo 5, mas, nesse momento, gerou outros relatos das colegas. Acolhimento disse:

Já trabalhei com criança adotada, como a mãe era colega de trabalho eu já sabia sobre a adoção, mas quando fomos organizar as atividades, a pedagoga sempre conduzia. Não me lembro de muitos detalhes, mas, no início do ano sempre realizávamos uma atividade

com a música 'Gente tem sobrenome', de Toquinho, para conhecermos a origem dos sobrenomes. Não me lembro exatamente da conversa, mas optamos por utilizar os novos sobrenomes dos alunos, mesmo sem ter saído a certidão de nascimento. Nesse caso específico, não foram necessários ajustes, mas acho importante os professores terem a informação, desde que essas sejam usadas para entender, buscar possibilidades, mudanças, ajustes e, para tanto, é importante a parceria com a escola. Nossa pedagoga sempre fez esse papel muito bem. Caso não tenha uma boa mediação, a informação pode ser igual o laudo em alguns momentos, que é mais uma justificativa do não aprendizado do que um meio para buscar possibilidades e aprendizagens (ACOLHIMENTO).

Afeto também contribuiu com sua experiência.

Eu já trabalhei com crianças adotadas tardiamente. A mãe dessa criança dialogou com a gente sobre algumas questões, com por exemplo, a certidão de nascimento da criança, onde ela gostaria que fosse utilizado o nome da família a qual ele pertencia e não da família anterior, a biológica. Na verdade, elas nos orientou. Nós aprendemos com ela. Eu penso que esse diálogo é uma possibilidade de aprendizagem sempre. A escola precisa estar aberta para aprender. Nós aprendemos o tempo todo com o outro. O que me marcou nesse caso foi o nome da criança a partir do que a mãe nos informou. Para a gente isso foi fundamental. A gente se abriu a essa informação. A gente não foi rígido como dono do saber. Houve uma troca naquele momento e a gente aprendeu com essa mãe como nós deveríamos conduzir. A partir dessa situação, houve uma luz para cuidarmos de algumas perguntas que às vezes a gente faz na escola como por exemplo: como foi a gravidez? Ou quem escolheu seu nome. Passei a ter atenção na elaboração das atividades... pensei que talvez não houvesse necessidade de colocar algumas perguntas, ou elaborar melhor as perguntas. Por exemplo, ao invés de perguntar quem escolheu esse nome, perguntar o que esse nome representa para essa criança e essa família hoje. Esse cuidado a gente vai aprendendo o tempo todo. Errando e acertando. Até conseguir ser uma escola que vive e respeita a diversidade (AFETO).

A fala de Afeto gerou um longo debate sobre a parceria da família com a escola e sobre como as informações passadas pelas mães foram fundamentais. Afeto repetiu diversas vezes a frase: "Na verdade, elas nos orientou". Acolhimento afirmou: "Eu não tenho ainda muitas informações sobre crianças institucionalizadas, mas acho importante a informação com mediação". Acolhimento e Amparo disseram que, sem as informações da família, o trabalho pedagógico não alcançaria um entendimento da subjetividade do aluno. Essa parte da conversa durou muito tempo entre relatos e percepções.

Eu tenho poucas informações sobre institucionalização e adoção. Essa foi umas minhas primeiras experiências. A família nos ajudou muito e foi fundamental no nosso entendimento de algumas questões.

No meu caso, se a mãe não tivesse falado, a gente ia trabalhar o sobrenome da família biológica e nem seria por falha da escola, porque era o que estava escrito. Mas, a partir do momento em que conversamos com a mãe, a gente pôde repensar o trabalho (AFETO).

Amparo e Afeto passaram a descrever situações hipotéticas. Sugeriram fatos que poderiam acontecer em sala de aula e gerar constrangimento para a criança sem o professor perceber. Observamos que Acolhimento havia se silenciado, mas se mantinha atenta às ponderações das duas colegas. Em dado momento, as falas foram gradualmente se reduzindo e houve uma pequena pausa. Acolhimento disse:

Eu tenho certo medo de ser preconceituosa com a criança. Imagino por tudo que ela passou antes de ser adotada e quando chega pra gente, chega num momento delicado. Será que as lembranças e os traumas foram apagados só por que estão numa família nova? Não é bem assim. Às vezes tem muito sofrimento por trás e eu fico pensando muito nisso. Há dores silenciosas. A gente tem muito que aprender mesmo.

Depois da fala da professora, o silêncio se estabeleceu por alguns instantes. Nesse sentido, e respeitando esse silêncio, depois de alguns segundos, solicitamos que às educadoras que se manifestassem sobre o momento de reflexão.

Sim, como falei no princípio, eu já tinha esse conhecimento. As informações vieram das próprias famílias e os comentários secundários de pessoas próximas. Acho importante o professor conhecer o histórico de todos os seus alunos, principalmente os adotados, para evitar constrangimentos desnecessários (ACOLHIMENTO).

Acho importante que essas informações cheguem aos professores, mas estabelecer essa abertura ao diálogo com a família talvez seja um caminho ainda melhor. Desde o momento da matrícula, estabelecer um diálogo com a escola e registrar uma orientação para escola. Como as crianças com deficiência, a gente recebe informação da família, na questão da adoção, essa informação também é importante, no sentido do cuidado que a gente deve ter. Principalmente a criança recém chegada (AFETO).

As colegas estão corretas. Eu gostaria de agradecer a oportunidade de pensar sobre isso. Só isso (AMPARO).

A conversa evidenciou muito a necessidade e a influência da família no processo educativo dos filhos recém-chegados. As professoras reforçaram a ideia de que, “Sem a interação com as mães o trabalho seria superficial”, conforme Afeto afirmou em um dos momentos. Tal interação é encarada, não raras vezes, como uma orientação para o trabalho, tendo em vista a falta de contato das educadoras com os temas da

institucionalização e adoção. Como trabalhar o nome e a história de vida, como reagir a algum comentário que vá de encontro à nova história da criança são preocupações que passaram a ser percebidas e amenizadas a partir do diálogo com a família.

4.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA NA FALA DAS MÃES

No Capítulo 3, evidenciamos a chegada das crianças em suas famílias e compartilhamos relatos importantes sobre a escola, que é um elemento marcante nesse momento da história dessas crianças.

Após os primeiros contatos dos pais de Milton e Nelson com a escola e o episódio da briga de Milton, Maria transferiu o filho mais velho para a escola de Nelson e, daí em diante, segundo o que conta a mãe, a família pôde passar a estabelecer uma nova rotina, atenta às reais dificuldades dos filhos.

Meus filhos chegaram muito defasados. Não sabiam ler. Milton tem um problema na fala (língua presa). Ele morre de vergonha de falar em público. Você vê... até a palavra água ele fala errado. Mas só depois que tudo se acalmou a gente pôde correr atrás de plano de saúde, exame médico, consulta e tudo mais. Na escola, eu fui acompanhando todo dia. As professoras eram ótimas. Me ajudaram muito (MARIA).

Maria relatou que, quando Milton chegou na escola e foi recebido por Amparo, a professora o apresentou para a turma, posicionando-o na frente da sala: “Meu filho se sentiu importante. Achei muito importante a professora ter feito isso com ele. Ele estava com a autoestima lá embaixo”, disse Maria. Segundo a mãe, houve uma mudança muito grande na forma como ele era tratado na escola. Com a professora Amparo, “Ele fazia as mesmas atividades que as outras crianças, pois, antes, ele só tinha desenhos para pintar” (MARIA).

Ser tratado com respeito, ser estimulado e ter as mesmas oportunidades que as demais crianças foram os pontos mais ressaltados pela fala da mãe ao longo do tempo em que observamos a família. Milton permaneceu com a professora Amparo por cerca de três meses até o final do ano letivo. Inicialmente, passou a realizar as mesmas atividades que as outras crianças, conforme a mãe destacou, mas, em seguida, passou a receber atividades adaptadas, uma vez que Milton não conseguia concluir as atividades da turma com sucesso.

A professora me chamou na escola, mas eu já esperava, pois eu mesma tinha dito para ela que ele não estava conseguindo fazer. Ele precisava aprender a ler. E eu disse isso a ela. Ela me disse que passaria a adaptar as atividades para ele com a ajuda da pedagoga e da professora de Educação Especial. Ela também me disse para eu investigar, para saber se ele tinha algum comprometimento. Eu disse a ela que faria isso, mas não naquele ano. Pois nós estávamos nos tornando ainda pais e filhos... que essa história de médico ia ficar para o ano que vem. Não era hora de ver essa questão. Nós precisávamos criar nosso vínculo de família. Ele já tinha chegado até aqui. Não custava esperar mais uns meses. Naquele momento era preciso cuidar do emocional do meu filho. Os problemas mais graves dentro da escola já tinham sido resolvidos. Ele estava em paz pelo menos. Mas eu não achei ruim ela adaptar as atividades para ele. Pelo contrário. Era o que precisava ser feito desde o início (MARIA).

Nelson já estava estudando com a professora Afeto desde o início do ano. Portanto, o que ocorreu a partir da adoção foi uma aproximação entre a família e a professora.

Afeto disse que era a mãe do Nelson na escola...[risos]. Achei até engraçado. Mas era mais ou menos isso mesmo. Ela encapou os cadernos do meu filho. O material dele estava lindo. A letra dele estava linda. Nós trocamos número de telefone e a gente se falava toda semana. A gente se fala até hoje. De vez em quando ela pergunta dele (MARIA).

Maria relatou que Nelson se manteve tranquilo na escola e gostou de estar perto do irmão. Segundo ela, o filho mais novo possuía muitas dificuldades no processo de alfabetização e a professora se mostrou muito parceira para ajudá-lo.

Outra atitude de Maria que se destacou nesse momento da história de Nelson e Milton foi o pedido que ela fez à escola para que fosse trabalhado o nome que a criança passaria a ter após o término do processo de adoção, uma vez que estavam em processo de alfabetização e ressignificando seu pertencimento a um novo grupo social.

Eu pedi que a escola os chamasse pelo nosso sobrenome, que seria o sobrenome deles em breve e que escrevesse o nome de Nelson da forma que eu fosse registrar. Nós decidimos trocar 2 letras, então quero que ele aprenda como realmente será. O processo de alfabetização é muito importante. Marca nossa vida para sempre. Então vamos fazer do jeito certo, com o nome certo... (risos) (MARIA).

Os posicionamentos de Maria me remetem a Heidegger (1995, p. 191.), "[...] em cada disposição afetiva, quando nos sentimos de uma maneira ou de outra, nosso existir se nos faz patente. De modo que compreendemos o ser, por mais que nos falte o seu

conceito”. Maria vai agindo global e intuitivamente, conforme suas vivências imediatas, como Forghieri (2017, p. 38) descreve:

Não se trata de um conhecimento racional acompanhado de emoção, nem apenas de um estado interior ou de uma reação a algo, mas de um experienciar imediato e global que abrange, numa totalidade, a mim e às situações, ou às minhas lembranças, ações e expectativas, antes que estas venham a ser elaboradas racionalmente.

Antes de viajar para Alagoas, a família Lírio preparou a escola para receber Carolina. Trata-se de uma escola particular onde o filho mais novo já estudava. Carolina, treze anos, em processo de alfabetização é inserida no 5º ano do ensino fundamental por contar com duas reprovações.

Quando ela chegou na escola, a escola já sabia da situação dela. Eles, de uma certa forma, tentaram ajudar muito com atividades atenção e deveres. Mas foi muito difícil. Ela não conseguia acompanhar. Tinha aulas extras na escola. Mas ela não conseguia. Cobramos muito, mas consideramos a dificuldade dela. Mas a escola ajudou muito. Sempre conversei com a escola discutindo sobre as dificuldades dela (ANA).

Entretanto, Ana esclareceu que foram inúmeros os desafios que Carolina teve que enfrentar:

Negra, numa escola particular, ainda predominantemente branca; 13 anos numa sala de 5º ano; ela não é tão alta, mas a diferença é perceptível; e o sotaque lindo, nordestino, que ela tem... tudo isso me deixou muito preocupada. Mas a Carolina não... essa parte ela tirou de letra. Eu fiquei observando, mas ela não reclamou e nem parecia esconder. A escola só tinha até o 5º ano no turno dela, então não tinha outros adolescentes para gerar alguma ideia de disparidade (ANA).

Ana fez um longo relato acerca das questões sobre as diferenças culturais e estéticas da filha que poderiam ser uma barreira para ela. Contou que não pensou em mudá-la de escola inicialmente pois o filho mais novo já estudava lá e era um grande companheiro da irmã. Embora tudo parecesse estar adaptado, a mãe informou que não teve tranquilidade durante os períodos em que a filha saía para a escola:

Poderia parecer coisa da minha cabeça, mas sabemos o quanto as pessoas podem ser cruéis quando encontram alguém que não está dentro dos padrões esperados. Por isso, todos os dias que a Carolina e LM (o outro filho) saíam para escola, eu os orientava e ficava com o coração aflito até eles voltarem. Quando chegavam em casa, eu perguntava como tinha sido o dia e eles não queriam falar, queriam lanchar e brincar... Então eu observava o comportamento de Carolina para ver se ela estaria triste ou quieta. Acho que foi um período bem sofrido para mim (ANA).

Além da preocupação com a adaptação da filha no ambiente escolar, Ana teve que lidar com as dificuldades de aprendizagem. Segundo a mãe, Carolina demonstrava rapidez para concluir as atividades da escola e organização, mas era copista. Quando era solicitada para ler para os pais ou para responder a alguma questão, ela não conseguia se expressar e isso lhe causava grande sofrimento.

Foi muito difícil quebrar esse muro entre nós e a nossa filha. Ela queria demonstrar ser a filha perfeita, mas ela não era... porque ninguém é, né? Eu sabia que ela não sabia ler direito e que não havia como ela ter terminado as atividades tão rapidamente. Mas eu também ficava constrangida em pedir sabendo que ela iria ficar triste e sem saber como agir.

Aí a escola começou a sinalizar que as atividades estavam incorretas, que o rendimento dela estava ruim. Então, tivemos que conversar sobre isso na escola. Foi o único jeito de encontrarmos uma solução para tratar disso (ANA).

A professora Acolhimento recebeu Carolina e as informações que a família compartilhou com a escola. A partir daí, segundo Ana, ela desenvolveu um plano de trabalho considerando o contexto de Carolina. Quando as atividades começaram a retornar erradas ou copiadas, a professora acionou a família e fez uma reunião, com a presença de Carolina, para explicar a necessidade de reconhecer as limitações para superá-las em conjunto. A partir dessa reunião, a escola ofereceu aulas extras no contraturno para suporte. Segundo Ana, foi um momento importante para tratar desse assunto com a filha.

Meu receio era apenas constrangê-la. Adoção tardia de adolescentes é ainda mais delicada. No caso de Carolina, o problema não é a desobediência, nem a rebeldia, muito pelo contrário. Ela é superemotiva, sensível, sentimental.

Graças a esse momento da escola conseguimos quebrar uma barreira, fazê-la entender que ela não precisa esconder quem ela realmente é, que ela não está mais sozinha e que família é nosso lugar de segurança (ANA).

Ana reforçou ainda que, além desse momento com a escola, também pediu que Carolina fosse chamada pelo nome que passaria a ter após o término do processo de adoção.

Dos contatos com as famílias, emergiram outras questões relacionadas com a constituição da parentalidade e os conflitos que surgem das relações cotidianas. Dada a complexidade do fenômeno que é a adoção tardia, procuramos vivê-lo a partir de

uma abertura total, a fim de compreender o que o outro está vivendo, uma vez que a escola é um elemento entremeado no contexto da nova família: o que acontece na escola influencia a dinâmica familiar e o que acontece na família influencia a escola. Como afirma Gomes (2015, p. 15), “[...] seja envolto por aspectos teóricos e conceituais, seja pela apresentação das vivências humanas a partir de suas histórias de vidas”, buscamos enxergar o contexto da escola imbricado com a dinâmica familiar.

4.3 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA NA FALA DAS CRIANÇAS

Os contatos com as crianças se dão sempre junto às famílias e pelos mesmos meios. Quando iniciamos a pesquisa, os encontros aconteceram presencialmente, em reuniões do grupo de apoio e em visitas às famílias, depois passaram a acontecer de forma virtual. Houve momentos em que conversamos com elas de forma individual, apresentamos o objetivo de nossa presença e de nossas perguntas às crianças e elas assinaram o Termo de Assentimento.

“Estou me sentindo importante, tia”. Disse Carolina ao assinar o termo de assentimento. “Assino que nome?”, acrescentou a menina, olhando para a mãe. Ana respondeu que, se a menina desejasse, poderia assinar o nome que passaria a ter após a audiência final de adoção. A menina sorriu, acenou com a cabeça, pediu ajuda para escrever o sobrenome corretamente e assinou.

Entendemos ser relevante relatar tais momentos na pesquisa, pois somos um elemento concreto que promove reflexões e decisões a partir da nossa presença. Nesse contexto, em que o processo de vínculo e parentalidade está sendo construído, tudo que acontece promove um movimento de ressignificação ou ruptura.

Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018, p. 314) afirmam que “[...] a chegada numa família adotiva será perpassada pelas histórias, marcas e possíveis traumas experienciados pela criança”. As autoras explicam que, muitas vezes, essas histórias e marcas estão relacionadas “a situações de risco registradas no aparelho psíquico” de forma podendo gerar dificuldades em criar novos vínculos. Por isso, refletir sobre adoção tardia requer considerar a história pregressa como modo de compreender a construção do vínculo filial e não como obstáculo para tal. Nesse contexto, na busca por “reconstruir um ambiente suficientemente bom” para os filhos, conforme afirmam as autoras, desafios importantes serão encontrados pelas novas famílias.

Iniciamos a aproximação com as crianças buscando respeitar os momentos em que não se mostravam dispostas a falar. Por isso, desde os primeiros contatos com nossos pequenos colaboradores, nos colocamo-nos atentos a algum movimento que sinalizasse interesse em se posicionar sobre o assunto da adoção tardia. Durante os encontros on-line com as crianças, utilizamos dois elementos para favorecer a aproximação e tentar deixá-las mais confortáveis: meu filho, que estava ao meu lado e é bastante parecido com eles, embora mais velho, e a minha cachorra, pois eles também têm animais de estimação.

Marcamos um momento para que pudéssemos entrevistar as crianças individualmente. No entanto, por mais que não impuséssemos formalidade, as crianças responderam de forma tímida às nossas tentativas de diálogo. O contrário ocorreu quando estávamos nos encontros presenciais do grupo de apoio, nas visitas em suas casas e nos encontros virtuais com as famílias. Muitas vezes, eles interrompiam a fala da mãe para contar algo ou explicar algum fato. Nesse momento de disponibilidade e vontade de contribuir, ouvimos suas falas e a família se retirava para que pudessem falar o que desejavam. Esse fato nos remete a Andrade e Holanda (2010, p. 261) quando afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa não corresponde somente a uma definição instrumental, ela é epistemológica e teórica e apoia-se em processos singulares de construção de conhecimento”.

Nelson se expressou mais com gestos e atitudes do que com palavras. Suas respostas eram curtas e objetivas. Sempre que nos encontramos, o jovem se esquiva de perguntas diretas, mas quer falar junto com a mãe e o irmão. Demonstra cuidado com a mãe e o pai e está sempre ao lado de um ou de outro.

Eu fiquei feliz quando minha mãe e meu pai me adotaram. A gente morava no abrigo com um monte de gente [...]. Eu gostava de brincar com meus amigos de lá, mas a gente ficava de castigo todo dia. [...] Prefiro a minha casa. Eu tenho dois cachorros. Meu pai tem carro. Minha mãe faz comida. A gente vai na igreja (NELSON).

Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018, p. 313) afirmam que “[...] o histórico de convivências complexas com a família de origem, vizinhos ou conhecidos, além da passagem por instituições de acolhimento são as principais especificidades da adoção tardia”. Essas sucessivas rupturas influenciam o estabelecimento de novas relações.

É importante considerar também, nesse contexto, a presença do pesquisador no âmbito familiar provocando reflexões por meio de perguntas.

Quando iniciamos a pesquisa, Nelson estava no 1º (primeiro) ano do ensino fundamental. Em relação à escola, ele nos contou mais:

Minha professora é legal. Eu adoro a escola. Eu ainda não sei ler. Estou aprendendo. A tia (Afeto) me ajuda. Ajuda a aprender a ler. Ajuda a fazer as atividades. Às vezes ela passa muita atividade [...]. Eu gosto de ir para a escola. Lá eu brinco. Faço Educação Física. Hoje eu estou lendo mais porque meu pai também me ajuda. Ele toma de mim todo dia. Leio livro de historinha (NELSON).

A história de Nelson alcançou a turma e o menino contou que apresenta o pai e mãe a todos. Ele esteve, durante todo o ano, com os mesmos colegas de sala que o viam chegando à escola com as crianças da casa de acolhimento. Nelson nos contou essa história com a ajuda da mãe. Numa das atividades propostas pela professora, Nelson pediu ajuda para escrever os nomes de seus pais na atividade. Nesse momento, um colega disse algo como: “Você não é filho de verdade”. Nelson, prontamente, respondeu: “Deixa de ser bobo... Todo filho é de verdade. Vê se eu me pareço com um fantasma?” A espontaneidade da resposta gerou risos em todos da turma. O episódio foi relatado à mãe pela professora com um elogio pela autenticidade e leveza da fala do menino. Em casa, a mãe contou que quis saber um pouco mais sobre a atividade, mas compreendeu que realmente foi uma atitude simples e que o filho não se sentiu constrangido em lidar com a provocação do colega.

Milton é falante e se mostra interessado na pesquisa. Sempre que nos encontramos, ele apresenta algum fato sobre adoção. Quando iniciamos a pesquisa, Milton cursava o 3º ano do ensino fundamental.

Eu e meu irmão moramos em outra casa com outro pai e outra mãe. Aí a gente foi morar no abrigo. Depois veio um casal para adotar a gente. Ah, não! Antes, outros dois irmãos meus vieram morar no abrigo também. Ai não deu muito certo. A gente não queria ir com eles [...].

Aí meu pai e minha mãe chegaram e adotaram a gente. Trouxe a gente para casa e a gente está aqui. Feliz (MILTON).

Os relatos sobre o processo de adoção tiveram informações bem objetivas por parte das crianças. Por se tratar de um assunto sensível, buscamos registrar apenas o que nos contaram, sem realizar perguntas diretas sobre adoção. As provocações que

elaboramos na tentativa de estabelecer diálogo com nossos colaboradores estavam focadas no contexto da escola.

Sobre o episódio da troca de escola, Milton nos contou o seguinte:

Onde eu estava era muito ruim. O professor era legal. Ele era gente boa. Mas os meninos implicavam comigo, me faziam raiva. E eu brigava... Igual aquele dia né mãe? O menino me fez raiva. Não foi culpa minha. [...]

Eu pedi a minha mãe e a meu pai e eles me tiraram da escola no mesmo dia. Ufa! Que alívio, senão eu ia bater naquele menino de novo [...]. Naquela escola eu só ficava desenhando, porque eu não sabia ler. Desenhando ou pintando. Todo dia. Todo dia. Mas eu não gosto de pintar. Tenho preguiça. É chato. Eu gosto de jogar bola (MILTON).

Milton tem o freio lingual muito curto, o que resulta em uma dificuldade de pronunciar as palavras. A mãe relatou que já iniciou as consultas para tratar dessa dificuldade pois essa questão foi motivo de diversos problemas na escola e na autoestima do filho. Percebemos essa dificuldade na fala quando Milton nos contou sua versão da história, mas ele não mencionou essa questão.

Sobre a mudança de escola, Milton nos disse: “Na escola do meu irmão⁸ eu tenho até atividade extra. Tenho muita coisa para fazer. Muita atividade. E eu faço tudo certinho... Eu não gosto de pintar... [nesse momento ele olha para mim]. Eu gosto da tia [Amparo]”. Milton não estava alfabetizado e foi incluído entre os alunos público-alvo da educação especial devido ao atraso em relação à alfabetização e ao seu problema na fala. Ele não possui nenhum laudo de saúde.

Nos primeiros dias de aula com a nova professora, na nova escola, Milton trouxe uma atividade para casa. Era uma espécie de ficha do estudante que solicitava informações como o nome completo dos pais, a origem do nome da criança, seus gostos, sonhos, atividades que gostava de realizar. A atividade completaria um mural da sala intitulado: Quem somos? Ao preencher a ficha, a mãe não tinha informações sobre a origem do nome de Milton e nem com quantos quilos o filho havia nascido.

Nesse momento, a mãe relatou que já estava preparada para receber esse tipo de atividade, mas a professora orientou que “essa parte não precisava responder”. Ela

⁸ Grifamos para enfatizar que Milton não reconhecia a nova escola como sua escola, nesse momento da pesquisa.

leu toda a atividade com Milton e explicou que, assim que tivessem a informação, iriam enviar a professora. Milton respondeu: “Mãe, escreve aí: SOU ADOTADO. Pronto”. Ela pediu que Milton nos contasse o que ele acrescentou: - “Por que o dever tem que se meter na vida da gente?”. A mãe conta que ficou surpresa com a postura espirituosa do filho.

Nos últimos encontros com a família, percebemos um comportamento diferente dos irmãos Nelson e Milton. Em muitos momentos, eles disputam a atenção da mãe e a supremacia nos relatos. Querem que a mãe conte tal história de um, outra história do outro. Querem ser protagonistas na pesquisa. Embora não consigam verbalizar aquilo que desejam expressar ou nos contar, demonstram inquietação durante os momentos em que estamos ouvindo ou observando. Dessa forma, mais uma vez, refletimos sobre a nossa presença no contexto dessa família, nesse momento de sua história.

Em meu relato, como ser carnal nesse processo de pesquisa, o trabalho que a escola me enviou, na ocasião em que minha filha teve os primeiros contatos com a escola após a adoção, possibilitou a ressignificação e a materialização do que estava sendo vivido por mim e minha filha. Nesse caso, essa pesquisa pode ter sido um espaço de afirmação da nova história de Nelson e Milton.

Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018, p. 321) apontam que “[...] segundo Costa e Rossetti-Ferreira (2007), nessas adoções (tardias), as crianças são capazes de negociar a afetividade e a construção do amor filial, posicionando-se na relação de forma mais ativa que um bebê”. A instituição não os limita mais. Estão pisando em terreno firme. Podem ser Nelson e Milton.

Já relatamos nosso contato com Carolina, sua chegada na família, a institucionalização e, em especial, seu quarto e seu diário. É importante destacar que Carolina continua mostrando objetos sempre que nos encontramos, seja presencial seja virtualmente. No início, mostrou fotos e objetos novos do quarto, depois mostrava os cadernos, livros e materiais escolares.

Tia, eu amei minha nova escola. Eu sou maior do que as crianças da minha sala porque eu reprovei, né? Era muito difícil estudar no abrigo. Eu gosto muito de estudar. Mas não tem problema, eu vou me esforçar muito e passar de ano [...]. Minha professora é boa e exigente. Ela me cobra. Mas isso é bom né, tia? Tem que cobrar mesmo [...]. Eu senti muita diferença quando mudei para cá. É tudo diferente, um pouco. O

jeito das pessoas. Não sei explicar direito. Mas é legal. Eu estou gostando (CAROLINA).

Carolina contava diversas histórias da escola e mostrava seus objetos. Perguntei por que ela abandonou o diário que tinha antes da adoção:

Eu ficava desenhando meus sonhos. As coisas que eu sonhava mesmo, de verdade, de noite, e as coisas que eu imaginava. Não sei por que eu parei de desenhar. Aconteceu tanta coisa, acho que ocupou a minha cabeça [...]. Eu desenhava meus sonhos para não esquecer. Vai que tinha uma mensagem do além [risos]. Eu falo assim, mas eu tenho medo, tá, tia? Eu não queria esquecer de nada [...]. Eu tenho tanta coisa para fazer, ajudar minha mãe, estudar, cuidar dos meus irmãos que nem dá tempo mais (CAROLINA).

Carolina foi demonstrando cada vez mais abertura para relatar os acontecimentos da escola e sempre o fazia muito empolgada. Altoé e Silva (2013) afirmam que as crianças adotadas tardiamente tiveram que assumir um lugar de independência muito cedo, ainda que de forma precária. Aliado a isso, as instituições atuam sob a lógica do desenvolvimento de uma pseudoautonomia, forçando as crianças ainda mais a cuidarem de si mesmas. Dessa forma, logo que chegam em uma família que ofereça segurança, nota-se uma certa regressão comportamental, assumindo posturas infantis como forma de permitir o cuidado.

Em um dos nossos últimos encontros virtuais, ela iniciou a fala como se estivesse apresentando um programa de TV: “Oi, tia, tudo bem? No encontro de hoje nós iremos falar sobre a minha semana na escola”. Ela relatou as atividades da semana de forma divertida e bastante alegre. Continuou exibindo objetos e acrescentou que sentiria saudades.

Nos últimos encontros com as crianças, ouvimos muitos relatos que evidenciavam suas vivências imediatas. Descreveram suas interações na escola, inseridas em uma rede de contextos, em que escola e família dialogam. Pauli e Rossetti-Ferreira (2009) afirmam que os estudos que relacionam psicopatologias com a condição de adotado generalizam e negam singularidades. Alertam que essas questões precisam ser tratadas de forma multifacetada e contextualizada. Por isso, esta pesquisa busca o diálogo teórico com cada grupo de colaboradores, a fim de enxergar cada vez melhor essas três histórias de adoção tardia.

5 ADOÇÃO TARDIA: (DES)VELANDO PERSPECTIVAS DOS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA

Em nosso percurso, contamos a história de adoção de Milton, Nelson e Carolina, buscando conhecer como se deu a chegada da criança na família e algumas questões sobre o período de adaptação e construção de vínculo entre pais e filhos. Em seguida, descrevemos os primeiros contatos com a escola na perspectiva de cada grupo de sujeitos, evidenciando suas narrativas e eventos que envolvessem a forma como a escola tratou de suas histórias de vida, nesses primeiros contatos.

A partir de nossos registros no diário de campo, do distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2017), da releitura dos dados e refletindo sobre os significados dessas vivências, desvelamos algumas reflexões que podem contribuir para novos entendimentos sobre os primeiros contatos com a escola no período de pós adoção.

O primeiro ponto que discutiremos trata-se do **lugar ideológico da criança adotada**. No primeiro capítulo, descrevemos diversos mitos relacionados com a adoção presentes no imaginário coletivo e que se refletem nas práticas sociais. Motta (2001) afirma que a função dos mitos é a busca de sentido e de significado para aquilo que os seres humanos desejam compreender, mas não encontram respostas, principalmente quando se trata de questões que emanam dúvida, insegurança ou perigo.

Motta (2001, p. 64) ainda esclarece que, “[...] os mitos fazem parte do nosso patrimônio cultural e deles estamos impregnados”. Por isso podemos reconhecer, em nossas práticas e percepções, diversos comportamentos e falas que remetem a mitos enraizados em nosso ser e estar em sociedade. Os mitos que discutimos no subitem sobre adoção e o imaginário coletivo têm significativa influência no delineamento do lugar ideológico da criança adotada tardiamente.

A desqualificação da família biológica, as vivências no período de institucionalização, a supremacia dos laços sanguíneos, a patologização das crianças que possuem essas trajetórias de vida (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009) e a adoção vista como solução para essas crianças, como prática caritativa ou salvação, são mitos muito presentes no universo dessas crianças, adolescentes e suas famílias.

Esses fatores costumam ser utilizados como justificativa para o bom ou mau comportamento, para o fracasso ou para o sucesso escolar. Em muitos casos, são entendidos como determinantes, uma vez que são facilmente aceitos pelo senso comum, como poderemos identificar em alguns momentos ao longo de nossa observação.

Alguns episódios, como o momento em que o colega de sala de Nelson afirma que ele não é filho de verdade, e em outro, quando a professora Amparo diz que “[...] se alguma pessoa desinformada da situação observasse o relacionamento deles, diria que realmente se tratava de mãe e filho”, demonstram que essas crianças vivem sob o jugo velado da supremacia dos laços de sangue, culturalmente instituída em nosso meio. Segundo Schettini Filho (1999), há, em nossa cultura, uma supervalorização da ligação hereditária e essa crença se desdobra no entendimento de que traços negativos de caráter e temperamento se tornam uma herança genética. Tal herança, por vezes, justifica comportamentos indesejáveis, como os relatos de agressividade e mal comportamento de Milton antes da adoção.

A transição do acolhimento institucional para a família por adoção enfrenta diversos outros desafios além da adaptação que, naturalmente, faz parte desse processo. Para Paiva (2004), a comunidade escolar tende a perceber a adoção como a causa de problemas. Esse entendimento equivocado recai sobre o núcleo familiar como mais um elemento com o qual ela vai ter que lidar, em um momento em que está buscando ressignificar o período do acolhimento.

Carolina ficou abrigada no sistema de acolhimento institucional por quase 6 anos. Ana relata que a instituição mantenedora possui orientação religiosa, por isso Carolina tem crenças e hábitos que orientam seu comportamento conforme alguns preceitos religiosos.

É importante compreender que o acolhimento institucional é uma estratégia de proteção importante para crianças e adolescentes em risco psicossocial. Por outro lado, a discussão sobre abrigamento possui aspectos contraditórios. Segundo Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 883), “[...] as instituições de abrigo para essa clientela têm sido caracterizadas como de má qualidade, lugares de exclusão e não de acolhimento e educação”.

As mesmas autoras afirmam que “[...] o contexto familiar representa o melhor lugar para o desenvolvimento infantil, para o equilíbrio emocional da criança” (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 883). Ou seja, para que a criança seja encaminhada ao abrigo, significa que o contexto familiar está fortemente comprometido, mas que a instituição de acolhimento não é o lugar ideal para uma criança crescer e se desenvolver. Assim, buscar novos sentidos para essa parte da história dos filhos é uma tarefa delicada e de longo prazo.

Motta (2001, p. 64) admite também que “[...] há um mito particularmente tenaz e que resiste ao longo dos tempos, que é o mito da ‘boa mãe’ ”. Portanto, o senso comum trata a mãe biológica do adotado como uma mulher que o abandonou, no sentido pejorativo do termo. Essa questão recai sempre, em primeiro lugar, sobre a mulher. De acordo com Motta (2001, p. 63)

[...] a falta da maternidade é frequentemente encarada como uma falha que envolve a própria identidade da mulher. Não sendo mãe, que mulher é essa? A mulher deveria, portanto, querer manter o filho consigo sob quaisquer circunstâncias.

As exigências e questionamentos em relação às mães biológicas alcançam a família extensa e não se distanciam do mesmo pensamento: a incapacidade de cuidar e de criar o filho é visto como um ato cruel e criminoso.

A desqualificação da família biológica pelo senso comum não leva em conta, como afirma Motta (2001), o estado psicossocial, as condições socioeconômicas, as pressões culturais e a falta de apoio comunitário e governamental.

A maternidade estigmatizada e não estigmatizada descrita por Motta (2001) em sua pesquisa intitulada “Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção”, desmistifica os conceitos de abandono e entrega e acrescenta a essa discussão o luto da mãe que não gerou o filho que cria e da mãe que não criou o filho gerado. Essas são reflexões profundas e necessárias à discussão sobre a família biológica dos adotados que não podem ser simplesmente anuladas da história pregressa da criança.

Outro mito se refere à vinculação entre pais e filhos por adoção. Conforme já afirmado, por Veloso, Zamora e Rocha-Coutinho (2016), a paternidade/maternidade psicológica que se constitui a partir de uma relação de cuidado e proteção com o filho; possui as

mesmas bases da paternidade/maternidade biológicas. Diante disso, pensemos um pouco mais:

Schettini Filho (2007) considera um fato universal os pais encontrarem dificuldades com a educação dos filhos, mas nas filiações por adoção, muitas vezes, elas são percebidas de forma exagerada. Acreditar que o filho biológico é um filho sem problemas é uma ilusão, tanto quanto é falso presumir que a adoção será a causa de todos os problemas que a criança venha a ter. Ferreira (1994) e R. Souza (2006) mostram que, pelos preconceitos sociais, muitas vezes, é exigida da criança adotada uma conduta mais correta do que a de outras (VELOSO; ZAMORA; ROCHA-COUTINHO, 2016, p. 08).

No episódio em que Maria afirma que o comportamento do filho irá melhorar porque, agora, ele teria uma família e que essa família trataria de assuntos relacionados com o seu comportamento, enxergamos a mediação da mãe diante de uma exigência de comportamento típico que era feita à criança que estava passando por sérias questões emocionais. Nesse caso, a adoção pode ser não a causa, mas a solução dos problemas que essa criança enfrentava cotidianamente.

Embora a adoção não possa ser enxergada como uma solução mágica para todos os problemas, como afirmam Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018), e que, por si só, não é capaz de superar os traumas que possam haver na trajetória dessas crianças, conforme Peiter (2011), ela pode representar um novo ponto de partida.

No caso de Milton, a ausência ou a transitoriedade de referências em sua vida provocavam comportamentos que refletiam seus dilemas emocionais. Dilemas emocionais não verbalizados, mas traduzidos em comportamentos agressivos.

Outro fato é a patologização da criança adotada. Maria também ouviu que o comportamento intempestivo do filho poderia ser uma disfunção neurológica. Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 892) alertam que

Apontar as patologias que os adotados desenvolvem ao longo de seu ciclo vital é apenas um dos olhares possíveis sobre a adoção, olhar que apaga outras análises e que se tornou hegemônico devido às condições sócio-históricas que o constituíram e o legitimaram. Da mesma forma os estudos que referem psicopatologias como algo comum entre indivíduos adotados generalizam, negando singularidades, tornando tais acontecimentos crônicos, ideias que se repetem no imaginário social. A situação que envolve indivíduos adotivos é muito mais complexa, é multideterminada e contextual, por isso necessita de análises que ultrapassem a fronteira do individual, especialmente quando se trata das 'dificuldades de aprendizagem'

desses sujeitos, temática ainda pouco investigada e marcada pela incompletude (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 892).

Analisar a situação do indivíduo adotado de modo multifacetado e contextual pode ser o melhor caminho para compreensões menos generalistas acerca da adoção tardia. Esses mitos podem culminar em um temor em relação a marcas possivelmente irreversíveis em crianças e adolescentes adotados tardiamente e contribuir para a manutenção da crença de que toda criança com esse tipo de história, fatalmente, desenvolverá algum transtorno. Entretanto, do ponto de vista de nossa pesquisa, essa questão precisa ser discutida de forma mais subjetiva e aprofundada.

A descrição dos primeiros contatos do adotado tardiamente com a escola, como objetivo da nossa pesquisa, traz luz a essa visão fatalista que, muitas vezes, é colocada *a priori* diante de quem realmente são essas crianças e adolescentes. Portanto, considerar tais justificativas a partir do senso comum é correr o risco de concretizá-las, tornando-as alicerce de um conjunto de percepções limitantes para o desenvolvimento desses jovens.

Em uma das reuniões do grupo de apoio à adoção na qual estávamos presentes, uma participante afirmou: “Adoção é uma aposta. Adotar é apostar no outro”.

Refletindo sobre o tema, podemos vislumbrar incontáveis configurações familiares que, combinadas com as histórias de vidas das crianças e adolescentes, podem produzir uma infinidade de resultados.

Uma família que adota faz uma aposta em um projeto familiar, lida com diversos dilemas e imerge em um mundo novo e diferente do seu mundo habitual. Há pesquisas que alargam visões deterministas, desfazem os mitos acerca da institucionalização, relativizam a supremacia dos laços sanguíneos e evidenciam a relação entre pais e filhos como uma construção social, afetiva e histórica. É nessa perspectiva que desejamos caminhar.

O segundo ponto necessário à compreensão dos dados nesta pesquisa é o **ser professor de adotados e não adotados**. Schettini Filho (1999) afirma que, para exercer a paternidade e a maternidade, é preciso ter disponibilidade, resiliência e amor, independentemente da origem do filho. Concordamos com Schettini Filho (1999, p. 43) quando diz:

Todos os filhos são biológicos e todos os filhos são adotivos. Biológicos, porque essa é a única maneira de existirmos concreta e objetivamente; adotivos porque é a única forma de sermos verdadeiramente filhos. A real e autêntica parentalidade é a afetiva. O processo biológico é apenas o conduto para que se possa amar e, portanto, transformar o puramente biológico em afetivo.

O autor afirma que só se torna “filho” por meio da adoção. Dessa forma, filhos biológicos que convivem com seus pais podem não ter sido adotados por eles. Podem não estar dentro da vida de seus pais como filho submetido ao cuidado, a proteção e ao amor. Podem viver o abandono dentro de seus próprios lares. Adotados e não adotados se encontram na escola.

Bernard Charlot (2014) chama o professor de trabalhador da contradição. Contradições econômicas, sociais e culturais permeiam a prática cotidiana do professor. Entre o tradicional e o construtivista ele busca se equilibrar entre vítima e herói.

O estudante chega à escola com sua condição familiar, suas experiências, seus afetos e desafetos, seus sentimentos de rejeição e pertencimento. O professor se vê constantemente em busca de solução para as questões que surgem em sua prática profissional, quando pode não ter respostas nem para seus próprios dilemas.

Os primeiros contatos com as professoras colaboradoras da pesquisa desvelaram um pouco sobre suas percepções acerca das histórias de seus alunos. Acolhimento falou sobre o medo de ser preconceituosa em relação a Carolina. Afeto relatou o quanto se sentiu aliviada quando soube que Nelson havia sido adotado e sempre buscou organizar os materiais do aluno na escola para que ele não se sentisse inferior aos colegas. Amparo pediu que trouxessem Milton para ela quando soube que o menino não se adaptava à outra escola. Percebemos um movimento de sensibilização por parte das professoras em relação aos seus alunos.

Nesse ponto, não pretendemos discorrer em uma perspectiva psicológica, uma vez que nosso contato com esse grupo de colaboradores se deu tão somente na dimensão da sua atuação profissional. Portanto, optamos por uma reflexão sociológica, compreendendo o ser professor inserido em processos humanos e sociais.

De acordo com Hunger, Souza Neto e Rossi (2011, p. 707), a partir da teoria de Norbert Elias (1980), “[...] o professor pertence a uma teia de interdependências e seu

poder é relacional e mutável, ou seja, dependente das ações, circunstâncias, condições, crenças, convicções, desejos etc., de todos os indivíduos do seu grupo social”.

Embora o sociólogo não tenha abordado questões diretamente associadas à educação, é possível refletir sobre as diferentes configurações que constituem o professor, a família e a criança adotada, observando como suas ideias são modeladas com base nas experiências vividas em seu grupo.

A partir desse pensamento, consideremos as percepções apriorísticas que esse professor pode ter acerca da institucionalização de crianças e do próprio instituto da adoção considerando essas falas sensíveis. Não temos a intenção de analisar as falas das professoras isoladamente, mas contextualizá-las dialogando com teóricos que possam nos elucidar algumas questões.

Hunger, Souza Neto e Rossi (2011, p. 702) afirmam que

Norbert Elias (1980) esclarece que os processos humanos e sociais são representados por pessoas (professores) que estão sujeitas às forças que as compelem, ou seja, forças de fato exercidas pelas pessoas (professores) sobre outras pessoas (alunos, pais, direção etc.) e sobre elas próprias (professores).

Partindo do entendimento sobre essa interconexão de forças que se influenciam, enxergamos uma configuração muito específica dentro da escola em que a adoção e a institucionalização passam a ser um elemento importante. Se a história desses sujeitos é contada a partir de atravessamentos que envolvam algum dos aspectos relacionados com a adoção, como o abandono, o mito do amor materno, a institucionalização, entre outros, essas marcas podem determinar dificuldades para que o professor construa seu fazer pedagógico.

Em nossa roda de conversa, o silêncio da professora Acolhimento, em diversos momentos, e seu sentimento compadecido em relação à Carolina, mesmo sabendo que ela estava inserida em uma família protetora, provocaram-nos algumas reflexões.

Considerando que essas teias interdependentes, nas quais o professor está inserido, influenciam e são influenciadas e, segundo Hunger, Souza Neto e Rossi (2011, p. 697) “[...] estão cada vez mais diferenciadas e, conseqüentemente, mais opacas e dificilmente controláveis por parte de quaisquer grupos ou indivíduos”, podemos

considerar que os silêncios demonstram que a professora Acolhimento foi afetada pelo tema.

A fala da professora Amparo, ao final da roda de conversa, bem como a forma como agradeceu a oportunidade também evidenciam que, de alguma maneira, esse tema atravessou os pensamentos e concepções dessa profissional.

Hunger, Souza Neto e Rossi (2011, p. 702) afirmam que “Elias chama a atenção para o problema de se enxergar a sociedade e seus fenômenos como se fossem coisas, estáticas e não-mutáveis”. Portanto, é preciso reconhecer que esses movimentos de atravessamentos são naturais, embora seus reflexos sejam imprevisíveis.

Nesse mesmo sentido, considerando a dinâmica mutável do cotidiano escolar, percebemos que as professoras reconhecem as dificuldades dos processos que envolvem a inclusão escolar, mas se colocam abertas ao debate. Mencionaram o direito de todos, a equidade, a escola como espaço de representação, as especificidades e individualidades, além da necessidade de formação profissional adequada.

Essas percepções desvelam um olhar crítico e problematizador sobre a inclusão escolar e sinalizam para o currículo e para as práticas pedagógicas que são tecidos em sala de aula.

Uma das questões que mais alimentou o debate entre as professoras foram as atividades planejadas e realizadas por elas junto com seus alunos, mediante a informação sobre o processo de adoção pelo qual estariam passando. Apenas uma delas informou que saber que o aluno estava sendo adotado não interferiu no planejamento de suas atividades e justificou que sempre trabalha em parceria com a família, portanto seria só mais um dado como tantos outros com os quais ela lida diariamente.

Afeto e Acolhimento relataram que também estabelecem uma parceria de trabalho com as famílias e que elas se tornam fundamentais no processo, uma vez que muito do que passaram a saber sobre institucionalização e adoção veio do contato de famílias que já adotaram. Ambas disseram que já haviam trabalhado com crianças

adotadas e que a família, muitas vezes, orientou a abordagem que deveria fazer em determinadas atividades.

Essas falas evidenciam a ausência de discussão desses temas no âmbito da formação docente. Tais lacunas poderão ser preenchidas, eventualmente, por mitos e crenças socialmente construídos de forma equivocada, como já discutimos.

As falas das professoras confirmam as pesquisas de Veloso, Zamora e Rocha-Coutinho (2016) quando afirmam que os professores não desenvolvem estudos sobre adoção durante sua formação acadêmica e acabam não sabendo lidar com a família por adoção como mais um arranjo familiar. Nesse enredo, a família acaba por ser a mediadora das atividades que tratam da história de vida das crianças.

Reconhecer-se professor de adotados e não adotados é inserir-se em um movimento de busca por compreensões que nem sempre estarão escritas em pesquisas, manuais ou livros. A formação profissional também se dá no campo de atuação. Hunger, Souza Neto e Rossi (2011, p. 708) afirmam que

[...] o indivíduo (professor) é o que é porque pertence a um grupo social, pois tudo o que ele (professor) se torna dá-se em relação aos outros. Logo, o ser professor adquire sua característica individual a partir da história de suas relações, de suas dependências e, por fim, da história de toda a rede humana em que convive.

Ser professor, constituindo sua identidade profissional a partir de toda a rede humana em que convive, é abrir-se para compreensões múltiplas, não limitadoras. Dessa forma, a parceria entre família e professor pode se desdobrar em condições mais ideais para o desenvolvimento dos estudantes.

Hunger, Souza Neto e Rossi (2011, p. 702) ainda acrescentam que

[...] estudar o professor é também tratar dos problemas da sociedade no que se refere à qualidade do ensino, a qual, em sua essência, é propiciada e construída por nós. Portanto, uma investigação sociológica que se volte para a compreensão do ser professor na sociedade deverá comprovar como e por que a interpenetração de indivíduos (professores) interdependentes forma um nível de integração cujas formas de organização e cujos processos não podem ser deduzidos, simplesmente, das características biológicas e psicológicas que os constituem.

Faz-se necessário enxergar os professores como seres históricos e sociais que ensinam conceitos culturais, educacionais, éticos e científicos, como afirmam Hunger,

Souza Neto e Rossi (2011). Não é possível conceber o trabalho do professor descolado do seu contexto social, sem considerar as forças que exercem influência sobre ele. Pensar uma formação profissional que abarque o máximo de questões relacionadas com a diversidade humana, talvez escape da sua capacidade de dar conta de tamanha complexidade. Mas se a formação do professor buscar a compreensão das configurações da escola como um padrão mutável, de forma contextualizada e ampla, talvez ele se sinta menos despreparado para lidar com as questões de seus alunos.

O último ponto que salientamos em nossa busca de compreender os dados da pesquisa reside **sobre práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas**. Durante o ensino fundamental, são comuns as atividades que tratam da história de vida dos estudantes. Apesar de essas atividades se concentrarem entre o 1º e o 2º ano, por meio do “[...] reconhecimento do eu, do outro e do nós” (BNCC, 2017), os professores sempre retomam reflexões sobre o seu lugar no mundo, partindo do conhecimento de si e dos grupos de convívio, como a família. Pensando nisso, buscamos observar se, em algum momento, os sujeitos da pesquisa relatariam alguma atividade proposta pela escola relacionada com a sua história de vida, semelhante à atividade que descrevemos em nossa experiência pessoal.

Como já vimos, sempre tivemos que lidar com a questão do uso do nome, desde o momento de assinar o Termo de Assentimento até a chegada à nova escola. Nesses momentos, as famílias e as crianças optaram por fazer o registro do nome que passariam a utilizar após a audiência final de adoção. Esse movimento revela passos importantes no processo de vinculação.

Na Adoção Tardia, a criança vivencia o processo de adoção junto com a família, ela percebe e participa, à medida que os pais permitem. Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018, p. 314) afirmam que “[...] o que se entende por revelação da história perde sentido na medida em que não existe revelação, mas uma história que é vivida e construída no dia a dia”. Por isso, decisões, como a escolha do nome, quando realizadas em conjunto, tornam o processo ainda mais significativo.

Veloso, Zamora e Rocha-Coutinho (2016), ao discutirem sobre os mitos que envolvem a adoção e a construção de vínculos, discorrem sobre diversas pesquisas:

Berthoud (1997) afirma que “a qualidade do apego em famílias adotantes é similar à encontrada em famílias biológicas” (p. 68). Camargo (2006) alerta que o vínculo na adoção é uma via de mão dupla: a família adota a criança e a criança adota a família. Eiterer (2011) reforça a ideia de que o vínculo entre os membros da família deve ser conquistado independente da consanguinidade. Alvarenga (1999) mostra que os pais, ao satisfazerem as necessidades do filho, tornam-se pais psicológicos, construindo uma relação nas mesmas bases da paternidade biológica (VELOSO; ZAMORA; ROCHA-COUTINHO, 2016, p. 08).

Percebemos esse movimento de disponibilidade e busca de vinculação entre pais e filhos em todos os momentos da pesquisa. Entretanto, optamos por retomar alguns relatos que se referem às atividades propostas pelas professoras que provocaram respostas prontamente elaboradas pelas crianças.

Ana relatou um episódio de Carolina muito semelhante a um fato já revelado em outros grupos de apoio à adoção. Era uma atividade de Ciências que perguntava: “O que muda na criança quando ela cresce?” Carolina respondeu: “O sobrenome”. No caso da nossa colaboradora, a professora já sabia do contexto, portanto a resposta de Carolina não foi considerada uma resposta errada. A mãe contou o fato rindo muito (quando a menina não estava presente).

Tais relatos demonstram a importância de a escola ser informada acerca da realidade da adoção do filho, assim ela poderá agir, se for o caso, contra atitudes de preconceito em relação à criança adotada, sem contar que “[...] as tarefas tradicionais de hereditariedade podem trazer confusão e estresse para a cabecinha dos pequenos” (WEBER, 2011, p. 132).

Candoti e Moreno (2020, p. 47) esclarecem:

Sobre o processo de aprendizagem, Charlot (2014) afirma que o sujeito aprende com tudo o que carrega dentro de si e que, em função disso, não se desvincula de sua condição de criança, de filho(a), de irmão nem dos sentimentos de rejeição, abandono, insegurança, contentamento, entre outros que o acompanham. Toda essa carga interfere em sua condição de aluno e de adulto, nos papéis que irá desempenhar.

O autor discute uma questão muito importante ao pensarmos o planejamento, a aplicação e a avaliação de uma atividade em sala de aula: o que o sujeito traz em si; qual é a sua história. Considerando que ele não se desvincula dos papéis sociais que

exerce e nem das vivências e sentimentos que o atravessam, essas atividades precisam ser adequadamente planejadas.

Maria relatou que Milton ficou ansioso quando a professora enviou uma ficha que comporia o mural da sala e perguntava sobre a origem do seu nome e com quantos quilos e centímetros ele havia nascido. O menino, de pronto, argumentou que a escola não tem que se meter em sua vida. A escola não estará inserida na vida dos estudantes e nem fará sentido, enquanto provocar dor ao invés de significado.

Candoti e Moreno (2020, p. 52) afirmam que

[...] a integração entre família e escola na formação do sujeito e em todas as atividades que dizem respeito à formação de uma identidade pessoal e coletiva, bem como no estabelecimento de relações de convívio que fortaleçam sentimentos de empatia, pertencimento e responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o meio em que se vive contribuirá para uma sociedade mais humanizada, capaz de acolher, de respeitar e de conviver com as diferenças.

As atividades aplicadas sem considerar os contextos dos alunos podem não contribuir para uma visão positiva da escola, que é um lugar importante para o estabelecimento de relações interpessoais que possibilitarão o desenvolvimento de posturas também positivas, como empatia, respeito, tolerância, pertencimento, cidadania, entre outras. Em alguns casos, a escola será o primeiro ciclo social da família que está em fase de adaptação no pós-adoção. Daí surge mais uma razão da importância de se estabelecer uma relação saudável e parceria.

Nelson também nos relatou, com a ajuda de Maria, que um colega disse que ele não era filho de verdade. O menino respondeu, de forma bem humorada, que ele era uma criança de verdade, que não era um fantasma. Nelson e Maria não revelaram a mediação da professora nesse momento.

Esse fato nos alerta que não apenas as atividades intelectuais ou escritas podem gerar provocações e reflexões, mas também a interação entre os alunos. Uma vez identificado um momento de tensão, é hora de o professor agir e mediar em busca de entendimento, acolhimento e compreensões. Candoti e Moreno (2020, p. 58) afirmam que

[...] os conteúdos curriculares que suscitam a temática da adoção na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverão

ser trabalhados de forma respeitosa com as diferentes constituições familiares, entre elas a adotiva. Contudo, para que isso ocorra, é necessário conhecimento sobre adoção e acolhimento institucional, ou seja, é preciso investir na formação inicial e continuada de professores, a fim de capacitá-los a lidarem com o tema na sala de aula.

Novamente, voltamos à discussão para a capacitação profissional. Sem dúvida, tais abordagens, na formação inicial ou continuada, contribuirão muito para novas posturas em sala de aula, mas a prontidão para o novo e o reconhecimento da dinâmica mutável da sala de aula, se fazem cada vez mais necessários, uma vez que sempre lidaremos com alunos adotados e não adotados, trazendo em si os papéis que exercem, seus atravessamentos e suas vivências.

A partir de toda essa reflexão, precisamos considerar não só a importância da escola na vida das crianças, mas, de forma ainda mais profunda, sua influência e ação sobre os processos constitutivos da identidade dos sujeitos. Seja por meio de uma atividade específica sobre família, como a árvore genealógica, seja por meio das interações humanas cotidianas entre aluno e professor ou entre os alunos, há de se pensar sempre na intencionalidade da ação pedagógica.

6 (EM)CONCLUSÃO

A concepção sobre o conceito de adoção evolui com e como pensamento humano. Embora tais compreensões tenham sido ampliadas, ainda conseguimos enxergar uma dualidade: de um lado, a prática de criar o filho de outro; e, do outro, a constituição do vínculo parental. Nossa abordagem se deu à luz da desconstrução de concepções fatalistas e deterministas acerca do instituto da adoção.

Nessa perspectiva, discutimos todos os aspectos desta pesquisa. Compreendemos que a condição de filho por afeto passa pela disponibilidade adotiva da família, seja um filho que chega por vias biológicas, seja aquele acolhido por vias legais, em um processo de adoção. Como professores, cotidianamente, deparamo-nos com muitos filhos biológicos, que vivem com seus pais, seus responsáveis legais, mas não foram adotados afetivamente por eles.

Nesse contexto, a adoção tardia torna-se um modo de filiação repleto de detalhes que envolvem mitos e medos, uma vez que se trata da adoção de crianças maiores. Da mesma forma, seguimos nossa linha de raciocínio e pesquisa em busca de novos olhares sobre essa modalidade de adoção.

Dito isso, nossa busca se deu em um dos contextos que compõem o cenário da adoção tardia: desvelar a história de três crianças adotadas tardiamente em seus primeiros contatos com a escola, evidenciando suas narrativas, as famílias, ouvindo duas mães e de três professoras que acompanharam esse período.

A adoção da Fenomenologia como filha, nesse percurso, foi mais um caso de adoção bem-sucedida. O olhar fenomenológico torna-se essencial para o processo de compreensão das inúmeras dimensões desse aspecto do fenômeno. A busca pela elucidação dos fenômenos por meio do retorno às coisas mesmas tornou-se uma experiência de profunda reflexão sobre cada etapa e cada vivência que se desvelava diante de nós.

Cabe lembrar que a motivação pelo tema se dá pelo meu envolvimento pessoal com a adoção. Como sujeito carnal, segundo Merleau-Ponty (2011), percorri toda a

trajetória da pesquisa aberta à experiência do vivido por mim e pelos colaboradores da pesquisa.

Nesse percurso, resgatar a história da adoção e discutir as faces da institucionalização significou enxergar ainda mais o lugar da adoção no cenário brasileiro, no século XX, e compreender a importância dessa temática na pesquisa em educação. Sintetizar os mitos que povoam o imaginário coletivo tornou-se um exercício de grande esforço, uma vez que tais apriorismos estão tão enraizados em nossa prática cultural e social, que se desdobram em incontáveis ideias equivocadas acerca da adoção e, por vezes, se transformam em alicerces de preconceitos bem estruturados.

Por outro lado, entendemos que tais estruturas podem ser corrigidas por meio da vivência, da pesquisa fundamentada e da publicação de informações que revelam histórias reais e bem-sucedidas. Histórias que não estão baseadas em métodos ou manuais de como ser ou fazer, mas histórias de disponibilidade, de resiliência, de abertura ao novo. Assim se deu nosso encontro com nossos colaboradores.

Reconhecer Milton, Nelson e Carolina em Milton, Nelson e Carolina foi um movimento poético de abertura ao fenômeno dos primeiros contatos dessas crianças e adolescentes com a escola, contando com a mediação de suas mães e professoras. Montamos aí uma tríade poderosa de disponibilidade, troca e afeto.

Os primeiros contatos com a escola, no pós-adoção, na história dessas três crianças, foram marcados por novos vínculos que se originam de rupturas. Carolina veio de outra região do Brasil, Milton trocou de escola e Nelson passa a ter uma mãe como referência de mãe e não mais a professora.

Essas mães tornam-se grandes mediadoras das questões dos filhos também em relação à escola. Elas demonstram posturas ativas, comprometidas com o projeto de adoção que a família optou por realizar e se mostram preparadas para encontrar soluções para os possíveis desafios que se interpõem em seu caminho. Desafios que estão relacionados com os mitos que discutimos ao longo da pesquisa.

Os discursos das professoras confirmam as pesquisas de Veloso, Zamora e Rocha-Coutinho (2016), quando afirmam que os professores não desenvolvem estudos sobre adoção durante sua formação acadêmica e acabam não sabendo lidar com a família

por adoção como mais um arranjo familiar. As autoras fazem uma afirmação que vai ao encontro do que se percebe nos discursos e silêncios das professoras colaboradoras. Há um desejo de compreender e contribuir, mas ainda há ideias preconcebidas norteando a prática desses profissionais.

As atividades associadas à história de vida, com as quais tivemos contatos, apresentaram pouco impacto no movimento de adaptação das crianças, mas trazemos aqui outro ponto importante a se pensar.

Essas atividades não devem ser adaptadas apenas para os alunos acolhidos ou adotados. Candoti e Moreno (2020, p. 57) afirmam que “[...] a proposta deve ser a mesma para todos os alunos, que poderão utilizar, além do registro fotográfico e dos dados de seus genitores, outras possibilidades na realização das tarefas”. As autoras defendem que a flexibilidade de opções de como realizar as tarefas envolvendo atividades sobre a história de vida dos estudantes, deve ser estendida a todos os alunos e não se restringir apenas ao grupo dos acolhidos ou adotados.

Buscamos a compreensão dessas questões por meio da análise dos seguintes pontos: o lugar ideológico da criança adotada, o ser professor de adotados e não adotados e as práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas.

Ao olhar sob a lente do lugar ideológico da criança adotada, revisitamos os momentos em que os relatos desvelaram os mitos e preconceitos que discutimos ao longo da pesquisa e buscamos elucidar esses discursos.

Refletir sobre o ser professor de adotados e não adotados trouxe à tona a percepção do professor como sujeito histórico e social, enredado em grupos que se interconectam, portanto, evidenciam diversas facetas de si próprio que influenciam e são influenciadas por outros. Por fim, pensar em práticas pedagógicas acolhedoras é discutir a inclusão em uma de suas inúmeras vertentes.

A pesquisa revela, além da urgência em tratar a adoção como ela realmente é, a necessidade de a escola trabalhar as diferenças e as distintas configurações familiares, realizando, assim, ação pedagógica intencional e comprometida. Adicionalmente, e tomando por base os modos de ser da Fenomenologia, expressamos que movimento de observação – registro – reflexão pode contribuir

significativamente para uma reflexão crítica sobre a realidade social. Por fim, compreendemos que a escola precisa ser um espaço de reflexão, de construção identitária, de respeito às diferenças e de garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ANGAAD (**Estatuto Social da Associação Nacional dos Grupos de Apoio à Adoção**). 2021. Disponível em: <https://www.Angaad.org.br/portal/institucional/estatuTo-Angaad/> Acesso em: 20 jan. 2021.

ANJOS, Maria Angélica Amarante dos. **Histórias na varanda**: conversas sobre adoção e vida. São Paulo: PoloBooks, 2021.

ALTOE, Sônia; SILVA, Magali Milene. Características de uma clínica psicanalítica com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 125-141, abr. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282013000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 ago. 2020.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2010.

ANDRADE, Celena Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2010000200013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e 88368, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200407&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2021. Epub 19-Jun-2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623688368>.

AURINO, Ana Lúcia Batista et al. **Defesa, abandono e acolhimento de crianças e adolescentes**: o paradoxo do estado (des)protetor. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

BIOGRAFIA. Milton Santos. 2011. Disponível em: <https://miltonsantos.com.br/site/> Acesso em: 20 dez 2020.

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

BRASIL. **Decreto nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Lei de 22 de setembro de 1828. Extingue os Tribunais das Mesas do Desembargador do Paço e da Consciência e Ordens e regula a expedição dos

negócios que lhes pertenciam e ficam subsistindo. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, p. 47, 1828.

BRASIL. Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 5 jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.655, de 2 de junho de 1965**. Dispõe sobre a legitimidade adotiva. 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4655impressao.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13509.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 12.010, de 3 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Orientações técnicas do Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, do Governo Lula**, de 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf Acesso em: 22 jan 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: Conanda, 2006. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf . Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: https://www.gov.br/capes/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17M P.pdf . Acesso em: 28 set. 2020.

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

CANDOTI, Eliane Aparecida; MORENO, Gilmar Lupion. Adoção e os conteúdos curriculares na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas orientações. **Rev. Cad. Comun.**, Santa Maria , v. 24 , n. 2, art 1, p. 44 de 134, mai/ago. 2020.

CASTRO, Letícia Fonseca Reis Ferreira. **A trajetória escolar de crianças adotadas: a perspectiva de pais e professores**. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

CARVALHO, Anésia de Souza. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, Solange Amália. **Adoção de crianças maiores e adolescentes: representações sociais de gestores escolares**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNDAÇÃO NELSON MANDELA. Disponível em: <https://www.nelsonmandela.org/> Acesso em: 20 fev. 2021.

GOMES, Vitor. **A Fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida**. Curitiba: CRV, 2015.

GOMES, Vitor. **Uma colcha de retalhos de sentidos e significações: sobre inclusão, humor e a escola reflexiva**. São Paulo: Clube de Autores, 2011.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2004.

GOMES, William. **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

HOLANDA, Adriano Furtado. Fenomenologia e psicologia: diálogos e interlocuções. **Revista da Abordagem Gestáltica** – v. XV, n. 2, p. 87 – 92, jul/dez. 2009.

HUNGER, Dagmar; SOUZA NETO, Samuel de; ROSSI, Fernanda. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

LOPES, Cecília Regina Alves. **Adoção**: Aspectos históricos, sociais e jurídicos da inclusão de crianças e adolescentes em famílias substitutas. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito). Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

MANDELA: O caminho para a liberdade. **Revista Veja**. 2012. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20140811083001/http://veja.abril.com.br/cronologia/man-dela/index.shtml#> Acesso em: 11 dez. 2020.

MANUAL do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) **Manual passo a passo**, v.1. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sna/imgs/Manual%20SNA.pdf>. Acesso em: 22 dez.2020

MARQUES, Walter Ude. Famílias, adoções e desafios. In: EITERER, Carmen; SILVA, Ceris Salete Ribas da; MARQUES, Walter Ude (Org.). **Preconceito contra a filiação adotiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-37.

MENEZES, Eliana Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. **Mães abandonadas**: a entrega de um filho em adoção. São Paulo: Cortez, 2001.

PAULI, Sueli Cristina de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. **Cad. Pesquis.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 881-895, 2009.

PAIVA, Leila Dutra de. **Adoção**: significados e possibilidades. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PEITER, Cynthia. **Adoção, vínculos e rupturas**: do abrigo à família adotiva. São Paulo: Zagodoni, 2011.

PEREIRA, Cristina Lopes. **Adoção Tardia**: investigação sobre padrões de relacionamento familiar, comportamento escolar e social. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PROGRAMA de Acolhimento Familiar: as famílias acolhedoras. **Senado Notícias**: em Discussão. 2013. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/adocao/realidade-brasileira-sobre-adocao/programa-de-acolhimento-familiar-as-familias-acolhedoras.aspx>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PONTES, Mariana L. da Silva et al. Adoção e exclusão insidiosa: o imaginário de professores sobre a criança adotiva. **Psicologia em Estudo**, Universidade Estadual de Maringá, v. 13, n. 3, p. 495-502, 2008.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SAMPAIO, Débora da Silva; MAGALHÃES, Andrea Seixas; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Pedras no caminho da adoção tardia: desafios para o vínculo parento-filial na percepção dos pais. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, v.26, n. 1, p. 311 – 324. mar. 2018.

SCHETTINI FILHO, Luiz. **Adoção**: origem, segredo e revelação. Recife: Bagaço, 1999.

SIMÕES, Sonia Mara Faria; SOUZA, Ívis Emília de Oliveira. Um caminhar na aproximação da entrevista fenomenológica. **Rev.Latinoam.enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 13-17, julho 1997.

SOUZA, Maria de Lourdes Nobre. **A “nova cultura da adoção”**: reflexões acerca do cenário atual da adoção no Brasil. 2016. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

VARGAS, Marлизete Maldonado. **Adoção Tardia**: da família sonhada à família possível. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

VELOSO, Lúcia de Fátima. **Como crianças e adolescentes adotivos são vistos pela escola**. Curitiba: Appris, 2015.

VELOSO, Lúcia Fátima; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Crianças e adolescentes adotivos: como são vistos pela escola?. **Arq. Bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 5-20, ago. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2020.

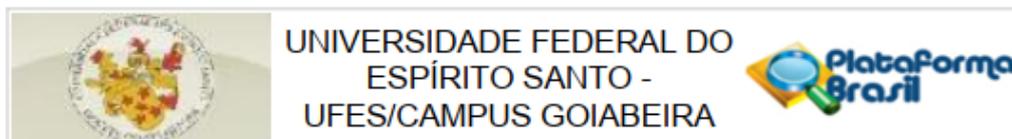
WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Aspectos psicológicos da adoção**. Curitiba: Juruá, 1999.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Laços de ternura**: pesquisas e histórias de adoção. Curitiba: Juruá, 1999b.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Pais e filhos por adoção no Brasil**: características, expectativas e sentimentos. Curitiba: Juruá, 2001.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Adote com carinho**: um manual sobre aspectos essenciais da adoção. Curitiba: Juruá, 2011.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE A CRIANÇA ADOTADA TARDIAMENTE E SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA

Pesquisador: GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47991821.8.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de educação Universidade Federal do Espírito Santo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.029.712

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação. Visa descrever/evidenciar/desvelar "o que é" e "como é" a chegada do jovem adotado tardiamente na escola, buscando compreender se há necessidade de um olhar mais atento sobre esse sujeito que está passando por uma série de adaptações em sua vida de ordem emocional, cultural, social, e como a escola reage a isso. Em termos metodológicos, fará uso do método fenomenológico de pesquisa. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo, de Yolanda Cintrão Forghieri, e do conceito de adoção tardia, de Marizete Maldonado Vargas e Lídia Natália Dobrianskyj Weber. Compreende que a pesquisa fenomenológica não almeja a intervenção no fenômeno estudado, mas sim, elucidá-lo de forma compreensiva- descritiva. São sujeitos desta pesquisa famílias formadas por adoção de crianças entre 7 e 15 anos, que adotaram seus filhos em 2019 e 2020, residentes no Município de Cariacica, que frequentam o Grupo de Apoio à Adoção, e professores que trabalharam com as crianças da pesquisa. A pesquisadora, que se apresenta

como mãe que passou pela experiência da adoção tardia, argumenta que buscará "a suspensão dos conhecimentos adquiridos sobre a vivência que está sendo desvelada, buscando penetrar na vivência dos sujeitos da pesquisa e, a partir dela, tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido e o seu significado". A observação ocorrerá a partir das entrevistas realizadas de forma on-line, com gravação e registro imediato das impressões por

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.029.712

parte do pesquisador. As perguntas serão disparadoras para que os relatos sejam contados pelos sujeitos. Para as famílias, será questionado quanto à chegada da criança na família, o período de adaptação/construção de vínculos, a escola no contexto do pós adoção, o acolhimento por parte da escola e o (re)conhecimento da adoção tardia. Os professores serão questionados quanto à chegada da criança à escola, as relações estabelecidas entre a criança e a escola e o (re)conhecimento da adoção tardia por parte da escola. Esse roteiro será enviado às famílias junto com os documentos de consentimento e assentimento. Serão entrevistados, ao todo, 8 pessoas, sendo elas: 2 crianças, 4 professores, 1 pai e 1 mãe.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo desta pesquisa é desvelar "o que é" e "como é" a chegada do jovem adotado tardiamente na escola.

Objetivo Secundário:

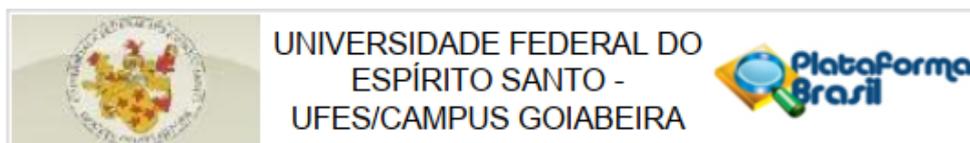
Evidenciar narrativas das crianças, das famílias e dos professores que acompanharam seus primeiros contatos com a escola. Construir videoaulas a serem postadas no canal do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia da educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, com as temáticas da adoção tardia, inclusão e fenomenologia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora argumenta que, como riscos, esta pesquisa poderá causar momentos de timidez nas crianças, mas alega que elas serão ouvidas junto com suas famílias, que receberão o roteiro com as perguntas com antecedência, e que os dados serão mantidos em sigilo e os participantes serão identificados por meio de outros nomes. Também cita que "todos os procedimentos foram adequados para minimizar riscos emocionais ou psicológicos", não ficando claro, portanto, se esses dados já foram coletados, tendo em vista o verbo no passado.

Em relação aos benefícios, cita que os participantes serão informados de que não haverá nenhum bônus material, mas que a participação deles é muito importante por ser urgente e necessário conduzir a temática da adoção para a pauta das formações docentes e, dessa forma, auxiliá-los na compreensão e potencialização do aluno adotado tardiamente na construção de sua identidade e do pertencimento a partir de concepções que levem em consideração a diversidade de ser do ser.

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.029.712

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância acadêmica, científica e social por tratar sobre os impactos da escolarização de crianças adotadas tardiamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com base na Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS 510/2016, foram analisados os seguintes quesitos:

- Folha de rosto: devidamente preenchida e assinada pelo diretor do Centro de Educação (CE) da Ufes.
- Cronograma: adequado.
- TCLE para professores: adequado.
- Termo de Assentimento: adequado.
- TCLE para famílias: adequado.
- Carta de anuência da instituição coparticipante: adequada.
- Projeto detalhado: em 29 páginas, apresenta introdução, objetivos, justificativa da pesquisa, percurso metodológico, referencial teórico e cronograma.
- Projeto básico: completo.

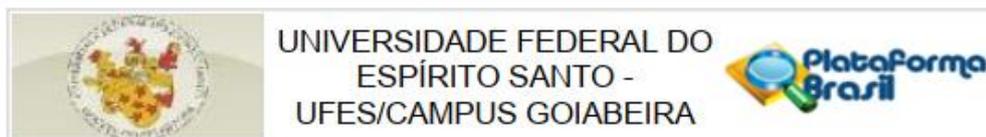
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa apta a iniciar a coleta de dados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1722443.pdf	06/09/2021 08:14:41		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CEP.pdf	06/09/2021 08:14:24	GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Giselle_CEP.pdf	06/09/2021 08:14:13	GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTEANUENCIA.pdf	06/08/2021 22:46:19	GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_PROFESSORES.pdf	01/06/2021 12:54:05	GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.029.712

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	01/06/2021 12:53:22	GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_FAMILIAS.pdf	01/06/2021 12:53:09	GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinada.pdf	02/05/2021 20:44:14	GISELLE CRISTINA DE SOUZA DUTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 08 de Outubro de 2021

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

