UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A trajetória escolar de crianças adotadas:
A perspectiva de pais e professores**

Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Ciências. Área: Psicologia

RIBEIRÃO PRETO - SP

2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A trajetória escolar de crianças adotadas:
A perspectiva de pais e professores**

Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro

Orientadora: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de
São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do
título de mestre em Ciências. Área: Psicologia

RIBEIRÃO PRETO - SP

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro,
Ribeirão-Preto, março de 2011.

FICHA CATALOGRÁFICA

Castro, Letícia Fonseca Reis Ferreira

A trajetória escolar de crianças adotadas: A perspectiva de pais e professores.
Ribeirão Preto, 2011.

143 p. : il. ; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde.

1. Adoção. 2. Dificuldades de Aprendizagem. 3. Escola. 4. Professores. 5. Família.

Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro

A trajetória escolar de crianças adotadas: A perspectiva de pais e professores

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo, como parte das exigências para a
obtenção do título de mestre em Ciências.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profª Drª _____

Instituição: _____ Assinatura:

Profª Drª _____

Instituição: _____ Assinatura:

Profª Drª _____

Instituição: _____ Assinatura:

Dedico...

À todos aqueles que passaram por rupturas em suas vidas e descobriram o poder do outro na reconfiguração de suas trajetórias.

*Ao **André**, parceiro de vida, por me mostrar diariamente o quanto, juntos, tudo isso vale a pena.*

AGRADECIMENTOS

Aos participantes, e também autores desta pesquisa, – professores e pais entrevistados e às crianças – pela confiança em expor um pouco de suas vidas e dividirem este trabalho comigo.

À Clotilde, grande referência de vida e de trabalho, pelos constantes incentivos, incríveis orientações e por acreditar em mim.

À Sueli, por topar esta jornada e me mostrar a partir das próprias escolhas, que podemos realizar funções diversas com qualidade e competência.

À querida Alda, pelos vários auxílios e pelo carinho com que sempre me recebeu.

Ao Ronie, pelos prazos estendidos para a devolução dos gravadores e pelo auxílio técnico.

Às amigas do CINDEDI, parceiras, que em meio aos encontros científicos - e outros não científicos - estiveram sempre dispostas a construir conhecimentos e trocar experiências, recheando estes momentos com leveza e gargalhadas.

À Kátia Amorim, que me acolheu com todo carinho e me adotou como membro em seu grupo, possibilitando reflexões, trocas e interações únicas.

À Débora Piotto, minha madrinha científica, por acreditar neste projeto e em mim.

À Adriana Laplane, pela presença e contribuições no exame de qualificação.

Ao Helder, pelo respeito e presteza com que realizou a leitura e revisão do material.

Aos meus alunos e colegas de profissão que me ensinaram, a partir da prática educacional, o quanto a teoria é valiosa quando enriquecida de experiências.

Ao apoio fornecido pela FAPESP, CNPq e CAPES que foram de fundamental importância para a viabilização deste trabalho.

À minha mãe, que me “adotou” enquanto filha, companheira e admiradora. Por ser um exemplo de mulher, amiga e mãe, me ensinando a arte de viver respeitando ao outro e a mim mesma.

À minha irmã Lólia e meu irmão Henrique, por serem, simplesmente, os melhores irmãos e pela confiança que sempre demonstraram em relação aos meus projetos.

Ao meu pai, meu irmão Renan e toda minha família, pelo afeto, e por acreditarem nas minhas escolhas e em mim.

Ao meu avô, por me mostrar o valor da reflexão, da crítica e da inquietação com as injustiças, me ensinando que o conhecimento se fundamenta em princípios.

Aos amigos e amigas de infância, de formação e de coração, pela possibilidade de conhecer o que realmente é amizade e por tornarem momentos simples em grandes encontros e comemorações.

Aos meus sogros, pelo carinho com que me receberam em suas vidas, me mostrando como é maravilhoso, também, ser desta família.

Ao André, meu grande incentivador e companheiro, por todo apoio dedicado desde o início desta ideia. Nada disso teria sido possível se você não estivesse comigo!

Aqueles que se fizeram presentes, mesmo distantes.... Vó Lili e tia Vivinha, Saudades!

RESUMO

Castro, L. F. R. F. A trajetória escolar de crianças adotadas: A perspectiva de pais e professores. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Alguns estudos apontam a adoção como um fator central para o surgimento de possíveis dificuldades no desenvolvimento de crianças, sendo o baixo desempenho escolar assinalado em diversos estudos como uma resposta às possíveis dificuldades enfrentadas com o processo adotivo ou com a adoção em si. Tais questões são debatidas por outros estudos também sobre adoção, que ao tratar do assunto expõem uma visão diferente a respeito da mesma temática e enfatizam que a adoção pode não ser, isoladamente, o fator responsável para o surgimento de dificuldades escolares. Desta forma, esta concepção amplia o foco do assunto para demais fatores, não considerando apenas a adoção como responsável pelo surgimento de dificuldades no âmbito escolar. Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de analisar as percepções de pais e professores a respeito da trajetória escolar de crianças adotadas, investigando como eles compreendem a existência de possíveis sucessos e dificuldades escolares nestas crianças, buscando entender, especificamente, se para os participantes a adoção tem ou não influência na atuação escolar destas crianças. Para isto, entrevistamos doze professores do Ensino Fundamental (3º ao 7º ano) e quatro pais adotivos (um casal e duas mães), sobre a trajetória escolar de nove crianças adotadas, investigando como eles interpretam a temática da adoção e da aprendizagem, apontando suas perspectivas a respeito do tema da pesquisa. Para complementarmos nosso *corpus* de pesquisa, realizamos também observações do cotidiano escolar com o intuito de realizar um “mergulho” no ambiente em que as crianças e os professores estão inseridos. A partir disso, foi possível realizar uma investigação que relacionou as diversas ordens de elementos presentes, em níveis micro e macro, compreendendo as situações sempre de forma articulada. De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da *Rede de Significações*, a adoção deve ser entendida e analisada como uma situação em meio às outras vividas pela criança, retirando o foco de atenção da mesma e estendendo-o para um conjunto de fatores intervenientes, no qual a escola e a família são componentes essenciais. Sob a ótica da *RedSig*, para compreender esse processo, é preciso levar em conta não apenas os componentes individuais da criança, como a sua condição de filho biológico ou adotivo, mas os outros componentes da rede interacional no qual a criança faz parte. Assim o olhar dos participantes se mostrou voltado para as redes de relações estabelecidas em cada caso, apontando para características de cada situação como influência para aprendizagem. Ao falar de dificuldades e sucessos escolares a maioria dos professores atribuiu a “estrutura familiar” como possuindo influência direta na aprendizagem, já os pais focalizaram suas representações em questões particulares e individuais dos filhos. Deste modo, nossos resultados apontaram que as dificuldades escolares e os sucessos apresentados pelos adotivos, não foram diretamente relacionados à adoção, porém as vivências anteriores à adoção e o contexto familiar, da família adotante, foram citados com bastante frequência.

ABSTRACT

Castro, L. F. R. F. The school history of adopted children: The perspective of parents and teachers. 2011. 143 f. Thesis (MA) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Some studies point to adoption as a central factor for the emergence of possible difficulties in the development of children, and the poor school performance reported in several studies as a response to potential difficulties with the procedure adopted or the adoption itself. These issues are also discussed by other studies on adoption, to address the issue that exposes a different view regarding the same issue and emphasizes that the adoption may not be alone, the factor responsible for the appearance of learning difficulties. Thus, this concept extends the focus of the subject to other factors, not just considering adoption as responsible for the emergence of difficulties in school. Therefore, this study was developed in order to analyze the perceptions of parents and teachers about the school life of adopted children by investigating how they understand the existence of possible successes and learning difficulties in these children, trying to understand, specifically, whether to participants the adoption have or not influence on the school performance of these children. For this, we interviewed twelve teachers of elementary school (3rd to 7th years) and four adoptive parents (one couple and two mothers), on the school life of nine adopted children, investigating how they interpret the theme of adoption and learning, highlighting its perspectives on the topic of research. In order to complement our research corpus, we have also observed the everyday school life in order to deepen in the environment in which children and teachers are included. From this, it was possible to conduct an investigation that linked the different orders of elements present in micro and macro levels, understanding situations in an articulated way. According to the theoretical and methodological assumptions of the *Network of Meanings*, the adoption must be understood and analyzed as one of the situations, among others, lived by the child, removing the focus from it and extending it to a set of intervening factors in which school and family are essential components. From the view of *SigNet*, to understand this process, we must take into account not only the individual components of the child, as the state of biological or adopted child, but the other components of the interactive network in which the child belongs. Therefore, the gaze of the participants showed toward the relational networks established in each case, pointing to characteristics of each situation as an influence for learning. Speaking of difficulties and successes of the students, most teachers gave "family structure" as having direct influence on learning, on the other hand, parents have focused on particular issues and representations of individual children. Thus, our results showed that the learning difficulties and successes presented by adopted children, were not directly related to adoption, although the experiences prior to the adoption and the family context, the adopting family, were mentioned quite often.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instituições participantes	39
Quadro 2. Caracterização geral das escolas	40
Quadro 3. Instalações físicas	40
Quadro 4. Sujeitos participantes	41
Quadro 5. Formas de contato	44
Quadro 6. As crianças	45
Quadro 7. Quantidade de observações realizadas	57
Quadro 8. Sentidos produzidos e seus protagonistas	60

SUMÁRIO

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	10
Capítulo 1. Aspectos teóricos: Adoção e Aprendizagem	15
1.1. Adoção - Percurso histórico e regulamentações atuais	15
1.2. Pesquisas sobre adoção - Visões que perpassam a temática	18
1.3. “Dificuldades de Aprendizagem” - Diferentes percepções para uma mesma questão	25
1.4. Adoção e Aprendizagem – Uma relação negativa?	28
1.5. Referencial teórico-metodológico: <i>Rede de Significações</i>	33
1.6. Objetivos desta pesquisa	37
Capítulo 2. Percurso metodológico	38
2.1. O percurso da pesquisa: A busca pelas instituições	38
2.2. Conhecendo as instituições participantes	39
2.3. Sujeitos participantes e formas de contato	41
2.3.1. Um panorama geral	41
2.4. Centralizando o foco: conhecendo as crianças adotadas, seus professores e pais adotivos	44
2.4.1. Apresentando Gabriel	45
2.4.2. Entrevistados sobre a história de Gabriel	47
2.4.3. Apresentando Vítor	48
2.4.4. Entrevistados sobre a história de Vítor	49
2.4.5. Apresentando Mariana	51
2.4.6. Entrevistados sobre a história de Mariana	52
2.4.7. Sobre as outras crianças adotivas participantes deste estudo	53
2.5. Procedimentos de coleta e de construção do <i>corpus</i> de pesquisa	55
2.5.1. A coleta de dados	55
2.5.2. A construção do <i>corpus</i> de pesquisa	57
2.6. Procedimento de análise do <i>corpus</i> selecionado	58
2.6.1. Procedimentos de organização para análise do corpus	59
Capítulo 3. O que nos diz a recusa das escolas e das famílias à participação	61
Capítulo 4. Trajetória escolar da criança adotada	63
4.1. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Gabriel?.....	63
4.2. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Vítor?	72

4.3. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Mariana?	75
Capítulo 5. Relação da adoção com a aprendizagem	80
5.1. O que dizem os professores sobre a relação entre adoção e aprendizagem?.....	80
5.2. E os pais, o que pensam sobre a relação entre adoção e aprendizagem?	87
Capítulo 6. Fatores que influenciam a aprendizagem	92
6.1. Professores: Enfoque na família	92
6.2. Pais: Foco na criança	97
Capítulo 7. Concepções de adoção	105
7.1. O que os professores pensam sobre o assunto?	105
7.2. E os pais adotivos, como pensam o assunto da adoção?	115
Capítulo 8. Concepções dos professores sobre sucesso e fracasso escolar	123
Capítulo 9. Mais algumas reflexões acerca dos dados construídos	136
Considerações finais	140
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	151

Aspectos introdutórios

Ainda durante a graduação em 2005, iniciei meus estudos sobre o universo das chamadas “Dificuldades de aprendizagem” em um trabalho de pesquisa bibliográfica. Na busca por estudos sobre este tema pude encontrar diversos termos utilizados como sinônimos para esta mesma problemática, tanto na área da Educação como em Psicologia, sendo alguns: “Déficit de aprendizagem”, “Problemas de aprendizagem”, “Transtornos de aprendizagem” e “Distúrbios de aprendizagem”.

Ao realizar leituras e analisar artigos sobre esta temática percebi que em grande parte dos estudos a atenção está voltada, estritamente, para o *processo de aprendizagem* da criança, focalizando análises e discussões nas características individuais da criança encaminhada, ou nos aspectos referentes às características familiares desta criança, deixando de considerar o contexto em que as dificuldades foram apresentadas, no caso, a escola.

Após a conclusão daquele projeto, tinha bastante interesse em dar continuidade a esta discussão, no entanto, visando a realização de pesquisas de campo, nas quais fosse possível conversar com os atores que fizessem parte da realidade escolar. Foi quando passei a integrar o CINDEDI (*Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil*), e mais especificamente o *Grupo de Investigação sobre Acolhimento Familiar, Abrigamento e Adoção* (GIAAA), um subgrupo que integra o primeiro e que a partir de um diálogo entre teoria, pesquisa e prática, visa compreender os processos de acolhimento, abrigamento e adoção em suas complexidades, abordando os diversos cenários e protagonistas que participam dos processos - como o Sistema Judiciário, os abrigos, as crianças, as famílias biológicas e as adotantes.

Desde então, meus interesses de pesquisa passaram a inter-relacionar a temática da aprendizagem e da adoção, propondo assim pensar a aprendizagem de crianças que, em algum momento de suas vidas, passaram por rompimentos e que estavam vivendo com uma família adotiva.

Assim como a temática das dificuldades de aprendizagem, a adoção de crianças e adolescentes é um tema que vem sendo bastante discutido atualmente em diversas áreas de estudos e, por envolver uma diversidade de pontos de vista, possibilita construções distintas de narrativas, que muitas vezes são apresentadas de formas contraditórias, a depender do lugar de onde se fala e para quem se fala.

Desta forma, é comum nos depararmos com opiniões diversas, incluindo, por exemplo, tanto aquelas que consideram a adoção como um direito da criança/adolescente e uma alternativa possível para o seu desenvolvimento saudável, como também as que enquadram a criança adotiva como em sério risco de problemas emocionais e cognitivos.

Ao buscarmos na literatura publicações de estudos que tratassem sobre aprendizagem e adoção, percebemos a escassez de pesquisas que conduziam as discussões a partir de uma perspectiva contextualista. Dos poucos estudos encontrados que propunha esta discussão, a maioria deles focalizava a adoção como um acontecimento traumático, responsável por consequências desastrosas para o desenvolvimento da criança adotada, dentre elas as dificuldades na aprendizagem (PITOMBO, 2005; SUARDI, 2007; TEIXEIRA, et al., 2004; WOILER, 1997).

É importante dizer que, em nossa cultura, a adoção parece estar marcada por uma visão unilateral que, inclusive, tem sido reforçada pela maioria das pesquisas científicas sobre o tema. Muitos estudos, ao tratar da temática da adoção, demonstram uma visão impregnada de preconceitos e discriminações, tanto sobre a criança como sobre a concepção do que seria o ideal de família.

Em nossa sociedade, em geral, a adoção é entendida a partir de preconceitos e fantasias que estão ligados ao passado da criança. Segundo constatou Vargas (1998), é como se a história passada de uma criança fosse como uma “semente ruim” plantada pelos pais biológicos no caráter de seu filho.

Assim, o que se percebe é que a adoção de crianças e adolescentes parece estar associada a uma forma de solução para a infertilidade (FONSECA, 2002), refletindo uma concepção de família que valoriza o modelo biológico e, portanto, de consanguinidade em detrimento da família formada por adoção, ou seja, por laços afetivos (WEBER, 2005).

Outros estudos, como os de Luchi (2009) e Schettini (1999), apontam para questões sobre como o ambiente escolar pode contribuir para com uma nova cultura de adoção, compreendendo as diversas mudanças sociais que refletem diretamente no âmbito familiar, no qual as famílias adotivas se inserem, evitando, assim, preconceitos e rotulações em torno da adoção como principal causadora de dificuldades e limitações para as crianças.

De acordo com os estudos de Vargas e Weber (1996), a maior parte das publicações brasileiras sobre o tema descreve casos clínicos e psiquiátricos,

favorecendo as distorções presentes na nossa cultura de que as adoções geralmente estão associadas ao fracasso e às dificuldades presentes no processo, reforçando o preconceito já existente. Isto demonstrando que muitas pesquisas na área focalizam as dificuldades do processo adotivo nas crianças e não nas relações estabelecidas entre elas e os vários interlocutores, dentro dos diferentes contextos por que passam, fortalecendo assim a existência de medos e fantasias a respeito deste tema.

Por acreditar em uma visão de desenvolvimento humano como um processo de construção social que se dá ao longo de toda a vida, acredita-se, aqui, que a criança, enquanto parte constitutiva do processo de adoção, está submetida a uma série de fatores que circunscrevem este processo, como as vivências anteriores, as relações no abrigo, as expectativas dos pais adotantes, entre outras, ao mesmo tempo em que ela se relaciona com estes fatores, negociando e, até certo ponto, tendo a possibilidade de modificar o percurso do seu desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004).

Com isso, meu interesse em estudar a aprendizagem em adotivos se intensificou e esta pesquisa foi realizada com o propósito de ouvir as percepções de pessoas envolvidas tanto com aprendizagem como com a adoção. Com este objetivo, entrevistamos pais e professores das crianças adotadas a respeito da trajetória escolar destas, investigando como eles compreendem a existência de possíveis sucessos e dificuldades escolares nestas crianças, buscando entender a adoção e a aprendizagem de forma contextualizada.

Tal objetivo se deu por acreditar que a visão dos professores e dos pais sobre este assunto é de suma importância devido à forte influência que estes exercem sobre a criança na construção de sentidos, valores e condutas, além do conhecimento que possuem da vida escolar e das vivências de cada criança em particular.

Entendendo a temática das “Dificuldades de Aprendizagem” quando articulado ao tema da adoção, faz-se necessário analisar as diferentes perspectivas teóricas sobre tais assuntos e suas críticas, visando assim compreender os processos de ensino-aprendizagem em adotivos a partir do entendimento dos contextos e dos sentidos que emergem em determinado momento sócio-histórico.

Para o relato da referida investigação, esta dissertação foi organizada em dez capítulos. No *capítulo 1. Aspectos teóricos: Adoção e Aprendizagem*, introduzo ao leitor os aspectos teóricos dos temas que embasam este estudos, *adoção e aprendizagem*, contextualizando historicamente como estes vêm sendo tratados na contemporaneidade. Ainda na introdução apresento os objetivos desta pesquisa e os motivos pelos quais a

pesquisa teve foco nas percepções de pais e professores sobre a aprendizagem de crianças adotadas.

No *capítulo 2. Percurso metodológico*, apresento o referencial teórico-metodológico que guiou a presente pesquisa e descrevo todo o procedimento metodológico da investigação, pontuando como ocorreram os contatos com todos os participantes, a realização das entrevistas, bem como a metodologia de análise do material construído.

Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos em sete capítulos – do *terceiro ao nono capítulo*. Nestes, apresento trechos das entrevistas dos participantes que elucidam sentidos produzidos a serem discutidos.

No *Capítulo 3. O que nos diz a recusa das escolas e das famílias à participação*, conto um pouco sobre os desafios enfrentados na busca por instituições que aceitassem participar do estudo, discutindo como este momento influenciou na construção de nossos dados.

No *Capítulo 4. Trajetória escolar da criança adotada*, os participantes são convidados a contar um pouco o que sabem sobre o período de escolaridade e desempenho escolar, entre outros pontos relacionados à trajetória escolar das crianças adotadas participantes deste estudo.

No *Capítulo 5. Relação da adoção com a aprendizagem*, apresento recortes das entrevistas que ressaltam como os participantes entendem esta relação entre adoção e aprendizagem, um dos focos principais da pesquisa. Ao falar deste assunto, outros pontos que tangenciam esta discussão foram citados como exercendo poder determinante nos processos de aprendizagem escolar, indo além dos processos adotivos e que serão aqui devidamente apontados.

No *Capítulo 6. Fatores que influenciam na aprendizagem*, analisamos alguns recortes das entrevistas, visando compreender de maneira interligada como os participantes compreendem aos processos de aprendizagem e os fatores que podem interferir nestes processos, apontando para divergências e convergências nas visões de pais e professores.

No *Capítulo 7. Concepções de adoção*, apresento a visão dos participantes, pais e professores, sobre a temática da adoção, apontando para o fato de as concepções estarem muitas vezes associadas às experiências pessoais, sofrendo mudanças ao longo de nossa vida.

No *Capítulo 8. Concepções dos professores sobre sucesso e fracasso escolar*, apresento as definições sobre sucesso e fracasso escolar na opinião dos professores entrevistados. Vale ressaltar que, em função de não considerarmos ser um assunto com qual os pais estão cotidianamente em contato, este capítulo se restringe às visões dos professores.

No *Capítulo 9. Mais algumas reflexões acerca dos dados construídos*, partindo das análises feitas, apresentamos uma discussão focando alguns pontos importantes para os objetivos deste estudo, bem como para questões que se mostraram frequentes ao longo da pesquisa.

Finalizando, nas *Considerações Finais*, analiso o material construído com os participantes no desenvolvimento da pesquisa tecendo minhas conclusões finais sobre a investigação proposta, procurando apontar possibilidades para a compreensão da temática da adoção, bem como da aprendizagem, de maneira contextualizada, visando auxiliar na diminuição ao preconceito à criança adotada, bem como ajudar os educadores e os pais, com a promoção de seu desenvolvimento.

Capítulo 1. Aspectos teóricos: Adoção e Aprendizagem

1.1. Adoção - Percurso histórico e regulamentações atuais

As concepções de infância e de família sofreram, ao longo da história, inúmeras modificações em diversos âmbitos, especialmente no que se refere às formas de constituição familiar, e aos direitos e cuidados direcionados às crianças. Deste modo, as leis que hoje vigoram sobre os direitos da criança possuem especificidades, ao passo que foram modificadas e adaptadas de acordo com as necessidades do momento histórico, social e cultural em que estamos inseridos atualmente.

Segundo Ariès (1981), a descoberta da infância começou no século XIII, e sua evolução se deu a partir do século XV, podendo ser acompanhada através da história da arte e da iconografia. Até o século XVII, as crianças eram consideradas miniaturas imperfeitas dos adultos, sendo tratadas com descaso e sem atenção especial. Somente a partir do século XVIII a criança deixa de ser vista como um adulto incompleto, e passa a ocupar uma posição central na família, como um ser humano em formação que necessita de cuidados especiais, proteção e educação.

A adoção, enquanto medida de proteção à criança, não foi objeto de discussões e especulações antes do século XX, visto que até este período muitas crianças eram colocadas nas rodas de enjeitados e posteriormente cuidadas por famílias como “filhos de criação”, sem, contudo se preocuparem em legalizar a situação, nem mesmo igualar os direitos destes aos dos filhos biológicos (FONSECA, 2002).

Historicamente, podemos ver que a adoção não possuía os mesmos objetivos de hoje, nem mesmo a criança era o foco. Na sociedade romana, a adoção era realizada com propósitos diferentes dos atuais, tinha apenas o intuito de transmitir bens e poder político, sendo o adotivo frequentemente um adulto (SÓLON, 2008).

No Brasil, a legislação sobre adoção de crianças e adolescentes começou a se estruturar no início do século XX com o advento da modernidade e as mudanças na concepção de infância, que passava neste momento a ser considerada como uma fase decisiva para o desenvolvimento de toda a vida do indivíduo.

As adoções, antes disso, eram realizadas de maneira informal, não havia critérios pré-estabelecidos para a colocação de uma criança em uma família, pelo que foi possível constatar pelo levantamento bibliográfico realizado.

No Brasil, segundo o estudo de Costa (1989), as adoções conhecidas como “adoções à brasileira” ocorriam de forma predominante até meados de 1988. O autor coloca que cerca de 90% das adoções realizadas eram dessa modalidade, na qual as crianças eram registradas como filhos biológicos dos adotantes, o que hoje em dia corresponde a um crime, que segundo a legislação atual seria falsidade ideológica.

Com a promulgação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – em 1990 (BRASIL, 1990), a lei de adoção vem, cada vez mais, se organizando em prol da segurança e do bem estar da criança e do adolescente. Como exemplo destas medidas podemos citar a criação do cadastro para os pretendentes à adoção, e também a introdução de equipes técnicas para realização de avaliações com tais pretendentes; 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.

A partir disso, a adoção representa atualmente um dos recursos para garantir a sobrevivência e o desenvolvimento de crianças que por diversos motivos foram privadas do convívio com a família biológica e tem o intuito de atribuir uma família para crianças que dela necessitem, devido a fatores adversos, tais como abandono, orfandade, maus tratos e outros.

Outras medidas de proteção legalizadas em nossa legislação atual são: o acolhimento familiar (realizada 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.

Sendo assim, as leis que, juridicamente, discorrem sobre a prática adotiva e que, atualmente, determinam e regulam sobre as questões da adoção são o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), em seus artigos 39 a 52 e o novo Código Civil (BRASIL, 2002) nos artigos 1.618 a 1.629, promulgado no ano de 2002. Estes documentos visam regulamentar os processos adotivos que são comumente realizados no Brasil.

O ECA (BRASIL, 1990) compreende a adoção como, em última estância, um recurso para o problema de abandono e exclusão de crianças e adolescentes, visto que antes disso compreende-se como ideal a reintegração às famílias de origem, e outros recursos que visem o desenvolvimento da criança (VALIKO, 2008).

A adoção, de acordo com as regulamentações, tem o efetivo dever de beneficiar a criança com o estabelecimento de vínculos e laços familiares, oferecendo mais do que

uma solução para o problema de abandono, perda da família ou exclusão social, mas também proporcionar a elas um desenvolvimento humano sadio em meio à convivência harmoniosa e familiar (ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Deste modo, tais leis sobre adoção têm como foco principal o melhor interesse da criança, já que após muitas mudanças, tanto sociais quanto na legislação, a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos, fundamentando assim, práticas que se apoiam a partir de uma *nova cultura de adoção*, que preconiza a busca de uma família para a criança e não mais uma criança para a família.

Recentemente, a Lei Nacional da Adoção, nº 12.010 (BRASIL, 2009) recebeu um substitutivo que foi aprovado no Senado em 15 de julho de 2009. Tal documento altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992 e revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, acrescentando e modificando algumas regulamentações. As principais mudanças implementadas foram:

- A priorização da família extensa biológica, reafirmando a necessidade de afinidade e afetividade da criança com os parentes, para garantia do direito à convivência familiar.

- O prazo máximo de permanência em abrigos, estabelecendo um limite de dois anos para a definição do retorno à família biológica, que tem como intuito evitar que as crianças passem toda a infância institucionalizadas, sem chances de serem colocadas em novas famílias.

- Assistência às gestantes, estabelecendo que aquelas mães que não desejam criar os filhos passem a ter amparo legal e assistência para doá-los à adoção. Ressaltando que nestes casos as gestantes devem ser encaminhadas ao Poder Judiciário sob pena de multa aos médicos e enfermeiros que não as encaminharem.

- Preparação dos adotantes, ou seja, quem desejar adotar precisará passar por uma preparação prévia, que inclui preparação psicossocial e jurídica. Atualmente, muitos juízes já adotam a prática, porém a partir de agora isto será obrigatório.

- As regras sobre a adoção internacional ficaram mais rígidas, visando evitar irregularidades no processo. O prazo de habilitação para casais que residam no exterior puderem adotar foi reduzido de dois anos para um.

Ressalta-se que as mudanças implementadas a partir deste documento têm o intuito de auxiliar as decisões relativas ao futuro da criança que está em situação de abandono, visando incentivar a adoção na forma legal, garantindo a proteção da criança

e seu desenvolvimento e bem estar. A fim de garantir que as necessidades da criança venham em primeiro lugar, tais regulamentações estão na direção do melhor interesse da criança, ou seja, incentivando ações que coloquem os direitos das crianças em primeiro lugar.

Desta forma, variadas formas de adoção estão sendo incentivadas, adoções conhecidas como modernas como, por exemplo: adoções tardias, de crianças com necessidades especiais, de grupos de irmãos e adoções inter-raciais.

Entretanto, apesar destas mudanças em leis, segundo Weber (2003), no Brasil a adoção de crianças ainda está associada às práticas fundamentadas em heranças ideológicas embasadas na tentativa de reproduzir um modelo de família biológica, ideologias estas que, de alguma forma, valorizam os vínculos consanguíneos em detrimento dos vínculos por adoção.

1.2. Pesquisas sobre adoção – Visões que perpassam a temática

A adoção de crianças e jovens é um tema bastante discutido em nossa sociedade nos dias de hoje, causando certa polêmica devido às diferentes narrativas sobre o assunto, que muitas vezes são contraditórias, dependendo do lugar de onde se fala e para quem se fala.

Comumente nos deparamos com opiniões que consideram a adoção como um direito da criança e um recurso para o seu desenvolvimento, como também opiniões que consideram a adoção um propiciador de problemas de ordem emocional para a família que adota, bem como para a criança adotiva.

Em meio a essas diferentes opiniões sobre adoção, circulam diferentes preconceitos e mitos, tanto em torno da criança adotada quanto da família, adotiva e biológica. A adoção, por ser vista como uma situação que está diretamente associada a um passado de sofrimentos e rupturas, é muitas vezes encarada como um segredo, o que dificulta, e muito, a relação entre esta prática e a verdade sobre a formação da família constituída através da prática adotiva.

Os discursos sobre este assunto, em sua maioria, estão permeados por conteúdos de ordem cultural que valorizam a família biológica em detrimento da família adotiva, associando a adoção com uma prática que visa à solução para a infertilidade de casais que não puderam ter filhos biológicos, buscando através da adoção, principalmente de bebês, reproduzirem um modelo “natural” de família.

Deste modo, ao falarmos dos diferentes discursos que circulam sobre esta temática, é importante pensar que “[...] quando o nosso olhar se volta para a adoção de filhos percebemos que este tema é norteado por preceitos morais que prestam um desserviço à cultura da adoção” (DINAMARCO, 2006, p. 163). Os estigmas que perpassam a adoção colocam em foco alguns mitos como, por exemplo, a quebra do apego inicial e dos vínculos, como os principais alvos de discussões a respeito dos traumas e das possíveis dificuldades que a criança possa vir a enfrentar.

Uma teoria muito discutida por autores que trabalham com a temática da adoção é a Teoria do Apego, que propõe, segundo Bowlby (1984), que todos os seres humanos nascem com forte disposição para formar vínculos de apego com uma figura específica (geralmente a mãe), sendo esta disposição primordial à sobrevivência.

Esta ligação afetiva, chamada por ele de *Apego*, não é uma ligação afetiva indiscriminada, pois para ele esta ligação não pode ser estabelecida com qualquer pessoa. Neste sentido, o apego seria a base sobre a qual um indivíduo construiria suas expectativas e experiências positivas e/ou negativas no e sobre o mundo. É a partir dessas ideias que se encontra a procura das consequências da adoção no desenvolvimento da criança adotiva, visto que ela esteve em algum momento de sua vida, privada das figuras parentais, entendidas por esta concepção como fontes de apego seguro.

Rossetti-Ferreira (1984) acrescenta que para Bowlby “[...]várias formas de neuroses e desordens de caráter, sobretudo psicopatias, podem ser atribuídas seja à privação do cuidado materno, seja à descontinuidade na relação da criança com uma figura materna durante os primeiros anos de vida”(p.04). Deste modo, fica evidente nesta concepção que existe uma ideologia dominante que pré-destina psicopatologias às crianças que, por alguma razão, se separaram da mãe ou que recebem cuidado e educação compartilhados, demonstrando que o estabelecimento de vínculos afetivos com outros cuidadores (como, por exemplo, os educadores de creches ou de abrigos), diferentes da mãe (biológica ou adotiva) não possui valor de fato. Para Rossetti-Ferreira (2006), isto significa pouco considerar o dinamismo presente nas relações familiares, os outros interatores, as significações e práticas presentes no contexto específico, marcadas pela cultura em que estão inseridas, assim como as quase infinitas possibilidades de desenvolvimento que desconhecemos.

De acordo com a mesma autora, o apego é construído socialmente por meio das relações estabelecidas com as complexas redes de relações. Isso significa que o

apego/vínculo pode ser restabelecido em diferentes momentos e diferentes contextos, inclusive em instituições como o abrigo. Contudo, é preciso garantir algumas condições para o desenvolvimento da criança e do seu vínculo, e é neste ponto que as leis que tratam dos assuntos relacionados ao abrigamento, acolhimento e adoção buscam o melhor interesse da criança.

Acredita-se que a visão embutida na teoria defendida por Bowlby, ainda faz parte de uma concepção dominante nos tempos atuais. Esta teoria, como apresentada, pressupõe que a pessoa que foi privada de um vínculo permanente com sua mãe, também não poderá estabelecer novos vínculos de apego ao longo de sua vida nem interagir com outras pessoas, que não os progenitores, sem que isso traga prejuízos de ordem emocional, cognitiva, entre outras.

Neste sentido, as leis que regulamentam a adoção, citadas anteriormente, justificam a retirada da criança da família biológica quando este ambiente não mais oferece possibilidades para seu bem-estar, assim como uma possível reinserção, à medida que se percebe que os vínculos nesta família podem ser mantidos, ou a adoção que ocorre quando já não existe a possibilidade da criança voltar para família biológica, sendo uma medida que visa beneficiar a criança, para que ela possa estabelecer novos vínculos e laços familiares.

Ainda nesta direção, outros mitos e preconceitos são apresentados por autores da área específica de adoção, que apontam os temores e receios existentes sobre a adoção, em especial a adoção tardia, bem como as implicações da privação materna, da quebra de vínculos e da institucionalização na vida do indivíduo.

Sendo assim, Guirado (1986) aponta que o abandono é caracterizado como um fenômeno socialmente construído e frequentemente associado à falta afetiva, ou seja, à carência por sentimentos afetivos entre as pessoas e que pode trazer fortes efeitos para o desenvolvimento emocional da criança. A autora também se refere ao fato de que a mãe possui, no sistema familiar, um papel com forte influência e importância, e sua ausência pode trazer ao filho sentimentos de falta de laços afetivos.

Com relação à institucionalização, a mesma autora ressalta que a criança que passou pela experiência do abrigamento viveu situações estressantes de rompimentos que marcarão sua vida. Argumenta que os abrigos, por serem instituições marcadas pela desigualdade social, são concebidos como um lugar de marginalização desde sua origem, quando era chamado orfanato, e que continua nos tempos atuais devido às

práticas e condutas lá estabelecidas, trazendo assim consequências para a vida das crianças que os frequentam (GUIRADO, 1986).

Estes pressupostos apresentados, de que as crianças adotadas, principalmente as crianças adotadas tardiamente, não terão um desenvolvimento “normal” em comparação com crianças não adotivas, à medida que legitimados por estudos científicos, poderão, infelizmente, ser cada vez mais difundidos e aceitos. Eles estimulam a naturalização e aceitação dos preconceitos sobre a adoção, acarretando, assim, prejuízos para as próprias crianças que trarão consigo rótulos de carentes, por terem sido abandonadas, e de incapazes, por terem sofrido traumas. É como se não fosse possível a estas crianças adaptar-se ao novo ambiente no qual estão inseridas, bem como estabelecerem novos vínculos de apego e desenvolverem-se normalmente.

Também é importante ressaltar que nem todas as crianças que passam por processos de adoção estiveram em instituições de abrigos, e mesmo crianças adotadas tardiamente não passaram necessariamente pela vivência institucional. Como já dito, muitas adoções acontecem de forma direta ou pronta, na qual a família biológica entrega a criança diretamente para a família que pretende adotar e, somente depois, a família adotiva regulariza a situação na Justiça.

Este tipo de adoção, segundo Mariano (2008), é muito comum, visto que para muitas pessoas pode ser uma forma mais rápida e “eficiente” de se conseguir crianças com os perfis desejados e escapar das burocracias da adoção pela Justiça.

Percebe-se, assim, que estas formas de adoção são, muitas vezes, uma preferência por parte de quem adota, pois diferentemente da adoção através do cadastro, nestes casos existem possibilidades para escolher e encontrar crianças, sendo, muitas vezes, possível ter contato com a família biológica e obter maiores informações sobre a história, a saúde e acontecimentos da vida da criança.

Deste modo, outros estudos apontam que diversos preconceitos e mitos relacionados à adoção não estão diretamente relacionados à idade da criança adotiva, nem mesmo se a criança teve vivências anteriores em abrigos. Muitos dos preconceitos apresentados por alguns estudos sobre esta temática estão fortemente associados aos fatores orgânicos e genéticos presentes nos indivíduos desde o nascimento.

Como exemplo, Ballone (2004) cita que são muito comuns nos processos adotivos temores como os das adoções inter-raciais, adoções tardias, o receio de adotar crianças com saúde frágil e o receio em adotar crianças cuja origem dos pais biológicos seja desconhecida, já que se acredita que a criança herdará características físicas,

intelectuais e traços da personalidade dos progenitores, e que tais características poderão ser determinantes em seu desenvolvimento, bem como que possíveis vivências traumáticas anteriores à adoção trarão efeitos irreversíveis.

Pode-se dizer que este tipo de visão segue uma perspectiva patologizante que assinala diversos danos, tanto de ordem emocional quanto física, cognitiva e social, para crianças que foram adotadas, sendo a vivência do abandono e o desconhecimento das origens dos pais biológicos os principais fatores para o estabelecimento de futuras dificuldades.

Acredita-se aqui que este discurso deixa de contextualizar questões importantes sobre as relações que a criança estabelece ao longo de sua trajetória. A forma como o indivíduo é interpretado e posicionado nas relações que busca estabelecer, e os vínculos estabelecidos, após a adoção, também são aspectos importantes a serem considerados no processo de desenvolvimento deste indivíduo.

Deste modo, percebemos que estas ideias não levam em consideração que o percurso de desenvolvimento de um indivíduo não é linear e único, e sim dinâmico, sujeito a mudanças, a constantes adaptações e rearranjos, com múltiplos e diversos parceiros interacionais (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004).

Outros teóricos, como Lewis (1999), apresentam uma concepção de vínculo afetivo e de desenvolvimento humano que se contrapõe à visão preconizada por Bowlby e por outros estudiosos da área que trazem discussões próximas a dele. Apresentando, assim, ideias que sugerem possibilidades mais otimistas para os sujeitos que passaram por rupturas de vínculos no passado.

Lewis (1999) apresenta um modelo de desenvolvimento que não se pauta apenas na díade mãe-bebê e nem na primeira infância como período determinante do processo de desenvolvimento. Desta forma, ele contribui para a temática do Apego à medida que passa a considerar o contexto onde ocorrem as relações e o desenvolvimento dos vínculos, argumentando que as pessoas podem se reconstruir conforme os contextos que estão inseridos e em qualquer momento de suas vidas.

Desta forma, segundo o autor, o desenvolvimento de indivíduos que passaram por situações de separação dos pais biológicos deve ser analisado de forma a considerar as interações, as formas como as relações foram e estão sendo estabelecidas, bem como os fatores contextuais da vida atual do indivíduo em questão. Afirmando ainda que no caso da situação de adoção, este fator não é central para as análises e definitivo para o

desenvolvimento do indivíduo, baseando assim seus argumentos em uma visão contextualista.

Neste aspecto, Dolto (1989) aponta que a ligação entre pais e filhos não é biologicamente natural e sim construída social, histórica e ideologicamente; portanto, a criança não precisa, necessariamente, ser criada por seus progenitores para ter um desenvolvimento sadio, pois a ligação entre pais e filhos não é herdada por fatores consanguíneos, mas construída a partir do compartilhamento de valores, sendo os vínculos construídos a partir das interações estabelecidas.

Também nesta direção, Fonseca (2002) apresenta, a partir de pesquisas realizadas por ela no sul do Brasil, uma prática familiar bastante comum nos meios populares, conhecida por “circulação de crianças”, em que crianças transitam entre as casas de avós, madrinhas, vizinhas e a casa dos pais biológicos, sem perder sua identidade pessoal e social. Desta forma, a criança, ou o adolescente irá conviver em diferentes famílias e ambientes, podendo ter diversas “mães” sem que seja necessário formalizar judicialmente.

Em suas discussões, a autora coloca que nesta prática as crianças vivenciam vários vínculos afetivos e desenvolvem fortes relações afetivas. Sendo assim, ela argumenta que não é necessária uma constituição familiar baseada em um modelo biológico nuclear para que uma família seja de fato um espaço para a promoção do desenvolvimento dos indivíduos que a compõe.

Segundo Weber (2005), a maioria dos estudos psicológicos na área de adoção lida com a temática do abandono e da adoção de forma fatalista, considerando a criança adotada como um indivíduo que carregará para sempre a imagem do abandono. Para ela, a forma como as famílias lidam com o assunto é que faz a diferença, a maneira como os integrantes da família compreendem o assunto reflete diretamente nas relações estabelecidas na dinâmica familiar.

A autora ressalta ainda que os vínculos afetivos em uma família adotiva são construídos, independentemente de ser uma família adotiva ou biológica, “[...] não é ter o mesmo sangue que vai garantir o amor, nem o sucesso da relação” (WEBER, 2005, p. 112).

Em acordo com estas perspectivas, acredita-se que as teorias que atribuem a responsabilidade do desenvolvimento dos indivíduos a fatos ocorridos na primeira infância acabam por contribuir negativamente com a prática da adoção, selando o destino das pessoas que passaram por diferentes processos adotivos. Como propõe

Lewis (1999), os acontecimentos ocorridos no aqui e agora das relações fornecem elementos para ressignificar o passado.

Sendo assim, as pesquisas que entendem o desenvolvimento humano, a partir de um sistema de inter-relações que são estabelecidas nos diferentes contextos da vida, retiram o foco do indivíduo e estendem suas análises para um contexto mais amplo no qual ele está inserido; considerando, portanto, os fatores atuais da vida da pessoa, a relação de interdependência entre as variáveis diversas, bem como o indivíduo como sujeito na e de sua história, e é nessa direção que este trabalho irá dialogar.

Neste sentido, pode-se dizer que ao apontar os diversos prejuízos desenvolvimentais que uma criança adotada pode sofrer, alguns estudos concordam com uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem focalizada no indivíduo e não nas relações que a pessoas constroem através de interações ao longo de sua vida. Com isso, ao deixarem de considerar a aprendizagem como parte de um processo dialógico de ensino- aprendizagem que ocorre dentro de ambientes sociais dos quais a escola é o personagem principal, estes estudos colaboram com algumas perspectivas sobre as “dificuldades de aprendizagem” a partir de uma via de mão única, na qual as dificuldades sempre partirão da criança em direção à escola, e não o inverso.

Desta forma, ao pensarmos nas questões referentes à aprendizagem escolar, vale considerar que elas ocorrem dentro do contexto escolar, a partir da relação da pessoa – a criança – com o outro – o professor e demais alunos, sendo parte de um sistema de interação ocorrido no ambiente escolar.

Em um momento em que a literatura sobre a adoção nos aponta os prejuízos desenvolvimentais que as crianças que passaram por processos adotivos podem sofrer, percebe-se uma ampla discussão a respeito de possíveis dificuldades de aprendizagem que estas crianças podem apresentar.

Partindo disso, apresentaremos no item a seguir algumas concepções a respeito da temática das chamadas “Dificuldades de Aprendizagem”, pois à medida que este assunto foi apontado por alguns estudos da área de adoção como uma das consequências da prática adotiva, acreditamos ser importante para as futuras discussões desta pesquisa, o entendimento dos conceitos e concepções relacionados tanto ao tema da adoção quanto ao tema das “dificuldades de aprendizagem”.

1.3. “Dificuldades de Aprendizagem” – Diferentes percepções para uma mesma questão.

O tema “Dificuldades de aprendizagem¹” é bastante estudado na área educacional e em áreas afins, em especial pela Psicologia.

A Psicologia da Educação, enquanto área de conhecimento, apresenta como especificidade o estudo dos processos de construção da aprendizagem que ocorrem na infância e na adolescência, discutindo, a partir de diferentes vertentes, questões relacionadas à Educação e a Psicologia.

Deste modo, muitas pesquisas vêm estudando as chamadas dificuldades de aprendizagem de diferentes formas. Em grande parte dos estudos sobre esta temática percebe-se a predominância de um modelo clínico, baseado em princípios de neutralidade científica que busca analisar as “aptidões naturais” dos indivíduos, medindo e diagnosticando com o intuito de identificar aqueles que fogem aos padrões de “normalidade” psíquica, encaminhando assim crianças com supostas dificuldades de aprendizagem para a realização de exames de ordem psicológica.

Vale ressaltar que tais exames, em sua maioria, segundo Patto (1997), ao buscarem entender as dificuldades escolares apresentadas pela criança, desconsideram o ambiente escolar no qual a criança está inserida, bem como desconhece muitas vezes seu ambiente familiar; ou ainda, considera aquilo que se passa na escola e/ou na família como uma causa dos conflitos vividos internamente por ela. Ainda neste sentido, a mesma autora argumenta que,

[...] essas dificuldades não podem ser entendidas sem que se levem em conta práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem. Tais práticas e processos produzem nos alunos atitudes e comportamentos que são comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve” e tantos outros rótulos caros [principalmente] a professores e psicólogos (PATTO, 1997, p. 48).

Desta forma, ao considerar as dificuldades apresentadas pelas crianças como de origem meramente individual, deixa-se de analisar os contextos interacionais, com

¹ “Dificuldades de aprendizagem” é um termo muito usado em estudos da área da Psicologia da Educação, que vem sendo, por muitos estudos, criticado em função de contestações sobre estas dificuldades serem na verdade fruto do sistema de ensino e não (na aprendizagem) do aluno. Encontramos na literatura da área uma variedade de significantes para este termo, como por exemplo: Transtorno de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, problemas de aprendizagem e déficits de aprendizagem, que são usados como sinônimos para dificuldades que supostamente os alunos apresentam.

múltiplos sentidos e significados mediados por vários atores, os quais constroem o desenvolvimento e a aprendizagem que são fundamentais para o entendimento das dificuldades apresentadas.

Dentro desta discussão sobre as dificuldades de aprendizagem, autores como Patto (1990; 1997; 2005), Souza (1997; 2002) e Collares e Moysés (1992; 1996) apontam contribuições para algumas questões sobre esse assunto e discutem as influências das instituições escolares na produção das chamadas “dificuldades de aprendizagem”.

Estas pesquisas, ao discutirem a influência da escola no contexto do fracasso escolar, mostraram, a partir de estudos sobre as reais condições das instituições escolares públicas brasileiras, como muitas das dificuldades atribuídas às crianças são, na verdade, produto do sistema de ensino.

Para compreender como as tais dificuldades se apresentam no contexto da adoção, pretendemos realizar aqui uma breve análise do tema “dificuldades de aprendizagem” para refletir, a partir de dados históricos e atuais, como este tema vem sendo apresentado ao longo de muitos anos até o presente momento, e posteriormente analisá-lo quando relacionado à questão da adoção.

As chamadas “dificuldades de aprendizagem” têm sido alvo de diferentes discussões desde o início do século XX. Nas décadas de vinte e trinta do século XX, o pensamento que imperava sobre o tema era baseado em um discurso preconceituoso, sobretudo em relação aos negros e aos pobres, ao afirmar que esses não aprendiam devido a fatores como a raça e a classe social (PATTO, 1990). Posteriormente, estas ideias foram transpostas para a Psicologia, surgindo, assim, a Psicologia Científica, e mais especificamente a Psicometria, que buscava analisar as “aptidões naturais” dos indivíduos e seus padrões de normalidade. Pretendia-se conhecer a natureza humana medindo, diagnosticando e rotulando para identificar e controlar os indivíduos que fugiriam à “normalidade” psíquica.

Em outro momento, no Brasil, após os anos cinquenta do século XX, as explicações para as dificuldades de aprendizagem, baseadas nas teorias de raça e de hereditariedade, perderam espaço, surgindo teorias que passaram a focalizar a origem de tais dificuldades nos fatores ambientais, de acordo com o meio em que a criança vivia.

Nesse sentido, a criança com dificuldades de aprendizagem deixou de ser vista, através das teorias raciais, como possuidora de deficiências em sua condição natural, passando a ser compreendida a partir de influências ambientais que repercutiriam não só

em seu desenvolvimento, mas também em sua personalidade. Desta forma, “[...] a origem dos distúrbios desloca-se da hereditariedade para o meio, sendo as desigualdades superáveis e o ambiente determinante” (PIOTTO, 1997, p. 3).

Surge, assim, uma tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem e os testes psicométricos foram apresentando-se com mais peso, à medida que diagnosticavam as crianças com dificuldades a partir de características pessoais, psicológicas e do ambiente familiar (PATTO, 1997).

Essas ideias que explicavam as chamadas dificuldades de aprendizagem em virtude de deficiências culturais atingiram seu ápice na Psicologia a partir da elaboração, nos anos sessenta do século XX, da “Teoria da Carência Cultural”, que chegou ao Brasil um pouco depois, em meados dos anos setenta, e que baseada em princípios ambientalistas de desenvolvimento humano, explica as dificuldades escolares das crianças pobres em função de uma carência ou uma deficiência de cultura. Sendo assim, as crianças teriam mais dificuldades em seu desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, devido a uma suposta “falta” de cultura.

Esta teoria, ainda hoje, tem seus princípios muito utilizados por estudos da área da Psicologia da Educação, na qual alguns autores ainda se utilizam de conceitos preconceituosos para apontar como supostas “carências” culturais atuam na vida escolar de crianças vistas como desprivilegiadas

[...] ou deficientes culturais porque acreditam que as origens dos problemas que apresentam na idade escolar encontram-se, em grande parte, nas experiências vividas em ambientes que não transmitem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola e pela sociedade em geral (PATTO, 1997, p. 257).

Estes pressupostos encontram-se apoiados em concepções de cunho ambientalista e se enquadram em uma perspectiva reducionista e patologizante das dificuldades de aprendizagem, que demonstram preconceitos sobre as crianças pobres e se contrapõem a uma discussão mais ampla das dificuldades de aprendizagem. A partir de meados dos anos 80 do século XX, alguns autores da área educacional e da Psicologia, como Patto (1990) e Souza (1997), passaram a apontar e discutir as dificuldades de aprendizagem dentro de um contexto maior de desenvolvimento e não meramente como um conjunto de habilidades individuais, que a priori, o indivíduo não possui.

Partindo destes princípios, estas autoras discutem como a temática das dificuldades de aprendizagem vem sendo interpretada dentro dos contextos escolares,

apontando uma tendência para culpabilização da própria criança e de sua família, enquanto responsáveis pelas dificuldades apresentadas na escola, sem que se considerem fatores essenciais sobre as práticas do contexto escolar e as relações estabelecidas pelos personagens de tal contexto.

Concordamos, assim, com Souza (2002), quando ela afirma que

A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização e não os problemas de aprendizagem, desloca o eixo das análises do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia-dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional nele presentes. Tal concepção rompe com as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar, mudando o foco do olhar de aspectos apenas psicológicos para a análise do indivíduo e suas relações institucionais (p. 192).

A partir destas ideias, a temática sobre dificuldades de aprendizagem apresenta um novo olhar, que permite analisar tais dificuldades a partir de uma visão social e histórica, que inclui uma multiplicidade de fatores determinantes para a ocorrência destas. Sendo assim estas dificuldades passam a ser percebidas como um produto de diversas relações e significados do indivíduo com os contextos dos quais ele faz parte e seus parceiros de interação, não considerando, portanto nenhum fator isoladamente, mas sim a relação entre estes, no caso a escola, o indivíduo, a família e a sociedade como um todo.

1.4. Adoção e Aprendizagem - Uma relação negativa?

Como já dito, o ato da adoção tem sido alvo de muitas discussões acerca dos efeitos positivos e negativos sobre a criança, no que se refere à constituição da identidade, ao estabelecimento de vínculos afetivos com a família adotiva, ao desenvolvimento emocional, bem como ao comportamento, sociabilidade e aprendizagem.

Alguns estudos, como os de Pitombo (2005), Suardi (2007), Teixeira, Rocha e Ataíde (2004) e Woiler (1997), citam o baixo desempenho escolar e/ou as dificuldades escolares como uma resposta às possíveis dificuldades enfrentadas com o processo de adoção, e apontam a questão do segredo sobre a adoção como um fator responsável por prejuízos para o desempenho escolar.

Segundo Teixeira, Rocha e Ataíde (2004),

São inúmeras as repercussões quando se opta pela manutenção do segredo na adoção. A problemática experimentada pela família adotiva em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do filho adotado quando este não conhece essa sua condição é uma delas [...] quando a criança adotada passa por momentos de conturbação emocional devido à falta de clareza nas suas relações parentais, ela tende a apresentar dificuldades de aprendizagem (p.03).

Os autores apontam que ao não revelar a verdade sobre a adoção as repercussões podem ser diversas, já que, segundo eles, uma relação mediada pela desconfiança dos filhos e pelo medo dos pais é marcada por desorganizações de ordem comportamental, emocional, e em alguns casos, até desorganizações psicossomáticas.

Teixeira, Rocha e Ataíde (2004) afirmam, ainda, que uma forma particular dessa repercussão é a apresentação de dificuldades no processo de aprendizagem, pois a criança inconscientemente, irá sinalizar sua problemática através do baixo desempenho escolar, em particular na (in)capacidade de leitura e escrita.

Concordando com esta visão, Pitombo (2005) relata que crianças e jovens adotados, com frequência, apresentam “problemas de aprendizagem”, justificando que o desejo pelo *conhecer* de crianças que passaram por processos de adoção está atravessado pelo desconhecimento da causa de seu abandono pela mãe biológica, e isto tende a comprometer a possibilidade do *saber* através da aprendizagem escolar.

Nesta mesma direção, Woiler (1987) também afirma que as crianças adotivas apresentam supostos “problemas de aprendizagem” em função da dificuldade, que *a priori* o indivíduo tem, em lidar com a investigação e o aprender, argumentando que ambos estão relacionados ao processo de desconhecimento de suas origens biológicas, que muitas vezes é proibido pelos pais adotivos.

Tais questões são debatidas por outros estudos da área de adoção e aprendizagem, que ao tratar do assunto expõem uma visão diferente a respeito da mesma temática e enfatizam que a adoção pode não ser, isoladamente, o fator responsável para o surgimento de dificuldades escolares (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Nesta direção, autores como Luchi (2009), Schettini (1999) Alloero, Pavone e Rosati (2001) e Santos, Alves e Francisco (2009), apresentam questões importantes sobre a relação da aprendizagem e da adoção. Os autores discutem sobre como o ambiente escolar pode contribuir com uma nova cultura de adoção compreendendo as diversas mudanças sociais que refletem diretamente no âmbito familiar, no qual as famílias adotivas, monoparentais, e recompostas se inserem, evitando, assim,

preconceitos e rotulações em torno da adoção como principal causadora de dificuldades e limitações para as crianças.

Estes autores também enfatizam que independente da criança ser adotada, caso uma dificuldade seja apresentada, é necessário entender os demais fatores que compõem a situação da não aprendizagem.

Outra forma simplista de discriminação é atribuir como causa de qualquer problema apresentado pelas crianças que foram adotadas o fato isolado da adoção, partindo de um pressuposto viciado que muitas vezes cega para as múltiplas causas que geram problemas escolares [...]. Isto chega ao extremo, quando a criança tendo sido “rotulada como adotada”, é encaminhada ao serviço de Psicologia para investigações, sem outra justificativa e, sem buscar no sistema de ensino, ou no relacionamento interclasse, as causas para os fracassos e limitações de aprendizagem, ou comportamentais, gerando sentimentos de exclusão e marginalização, seja na criança, seja na família. (LUCHI, 2009, p. 2).

Esta concepção amplia o foco do assunto para demais fatores e não considera apenas a adoção como principal responsável pelo surgimento de dificuldades no âmbito escolar, assinalando uma necessidade de compreendermos as possíveis dificuldades escolares como parte de um universo escolar que envolve não apenas a criança e sua aprendizagem, mas também o ambiente escolar e todo o sistema de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que além da temática da adoção, encontramos outras questões que norteiam a discussão sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, e que são apresentadas com grande frequência em trabalhos da área, envolvendo muitas vezes fatores com foco na família e/ou na criança, apresentando como principais causas para dificuldades no âmbito escolar: a desestruturação familiar, o nível intelectual das crianças, os seus possíveis problemas emocionais e comportamentais (SOUZA, 2002).

Castro e Piotto (2007) apontam que muitos estudos sobre “dificuldades de aprendizagem” apoiam-se fortemente em metodologias que tem como principal instrumento os testes psicológicos, que avaliam características individuais da criança com base em um padrão de normalidade psíquica, equiparando a inteligência a uma propriedade inata. Assim, ao fazer uso de tais instrumentos acabam “selando” muitas vezes o destino educacional da criança, e as consequências disso são perigosas à medida que se o “problema” está na criança, a escola se isenta de responsabilidades e não investiga o que é de suma importância, o contexto escolar e a atuação de seus profissionais.

Ainda neste sentido, as autoras ressaltam que ao falar de supostas dificuldades no âmbito escolar, o discurso que prevalece nos consultórios psicológicos e mesmo dentro das escolas tem seu foco na comparação entre características particulares dos indivíduos e de padrões de normalidade infundados, que são legitimados com o uso de testes de inteligência e laudos que desconhecem o cotidiano escolar em que as dificuldades foram apresentadas.

Deste modo, percebemos que tais discussões quando não estão em torno da criança e seus possíveis déficits, estão direcionados ao ambiente familiar, que por vezes é enquadrado dentro de um padrão, não compatível com a realidade, que coloca um modelo de família ideal - estruturada - em detrimento de outras ditas “desestruturadas”.

Neste sentido, Fonseca (2002) aponta que:

É impossível falar de modelos familiares moralmente superiores, culturalmente civilizados ou psicologicamente mais saudáveis. O que se constata é um enorme leque de práticas de organização doméstica e social, dando prova da criatividade dos humanos para inventar formas culturais conforme o contexto em que vivem (p. 21).

Partindo disso, a autora nos mostra como as diferentes construções familiares enfrentam grandes desafios no que diz respeito aos padrões da sociedade, pois ainda existe um preconceito grande diante daquilo que foge do que grande parte das pessoas acredita ser “normal”, ou seja, dentro do modelo familiar idealizado.

Com base nisso, percebemos que muitos estudos culpabilizam as famílias por possíveis dificuldades que a criança possa apresentar na escola, justificando que estas dificuldades são consequências diretas da “desestruturação” familiar, à medida que uma família tenha uma composição e/ou práticas que diferem do modelo padronizado socialmente.

Sobre isso as autoras Castro e Piotto (2007) ressaltam que para que tais preconceitos possam ser revistos na prática cotidiana escolar, é necessária uma reflexão em torno do que realmente as escolas estão proporcionando para os alunos e suas famílias, pois é tão comum a culpabilização das crianças e suas famílias a respeito das dificuldades, tanto comportamentais quanto em relação à aprendizagem, que crianças são constantemente avaliadas e julgadas e a prática educacional escolar nem ao menos é discutida.

Neste sentido, Sawaya (2002) coloca que é muito importante que se procure entender as dificuldades apresentadas pelos alunos, de forma a observar não apenas a criança e sua família, nem mesmo restringir aos problemas e dificuldades da escola, mas

sim, buscar compreender os processos geradores das dificuldades ou bom desempenho escolar que produzem concretamente a instituição, partindo das dimensões das relações entre a escola e o Estado, ou seja, todo o sistema escolar e educacional, das relações entre a escola e as crianças e suas famílias e também das relações do professor com o aluno em sala de aula. Partindo disso, as dificuldades apresentadas pelo aluno poderão ser encaradas como produzidas dentro da instituição escolar, sendo fruto da relação escola – sociedade.

Vale ressaltar que tal problemática também se estende quando as chamadas dificuldades de aprendizagem estão ligadas à adoção, percebe-se que o contexto escolar é pouco discutido nos estudos sobre dificuldades escolares em crianças adotadas, direcionando a discussão para questões familiares e para as características pessoais da criança.

Berthoud (1997) faz uma revisão sobre algumas pesquisas que tratam sobre adoção e aprendizagem, e relata não ser possível afirmar que uma criança adotiva apresente ou possa ser mais suscetível a ter problemas emocionais e/ou acadêmicos que crianças não adotadas, mas argumenta que tais crianças apresentam uma maior vulnerabilidade que está relacionada com o tipo de interação familiar vivida, ou seja, dependente do contexto familiar. Nota-se que posteriormente em suas discussões sobre a relação da adoção com o desempenho acadêmico que o contexto escolar não é citado, tendo como foco apenas a criança e a família.

Percebe-se que tanto nas pesquisas sobre adoção, como sobre o fracasso escolar, a família é muitas vezes vista como a principal fonte externa de recursos para um bom desenvolvimento, não considerando muitas vezes outros fatores importantes. Sendo assim, percebemos que muitos estudos entendem o desenvolvimento de uma criança como dependente da estrutura familiar – considerada estruturada ou desestruturada a partir de modelos e padrões impostos – não considerando os demais fatores intervenientes na vida de um indivíduo, ou seja, todos os outros contextos nos quais a criança vive e os múltiplos sentidos que a constituem além daqueles da unidade familiar.

Assim, ao entender a temática das “dificuldades de aprendizagem” quando articulado ao tema da adoção e vice-versa, acreditamos ser necessário analisar as teorias e as críticas sobre tais assuntos, para assim compreender as dificuldades escolares em adotivos a partir dos contextos e seus sentidos, sempre reatualizados com os diversos

atores em interação e envolvidos com as dificuldades apresentadas, em determinado momento sócio-histórico.

1.5. Referencial teórico-metodológico: *Rede de Significações*

Neste trabalho utilizamos como base teórico-metodológica a perspectiva da *Rede de Significações (RedSig)* desenvolvida pelo CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) durante os últimos vinte anos, que tem como objetivo investigar os complexos processos do desenvolvimento humano.

A *RedSig*, como base teórica, constituiu suas colunas de sustentação a partir de pesquisadores histórico-culturais de forte influência nos meios teóricos, principalmente quando se trata da Psicologia e do meio educacional, como por exemplo: Vygotsky, Wallon, Valsiner, Bakhtin e, também em autores da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social, como Bronfenbrenner, Bruner e Spink (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004). A utilização destes e outros teóricos trazem à proposta um conjunto de conceitos que lhe dão certa peculiaridade e que se mostraram bastante interessantes para compreender nosso objeto de estudo.

Tal perspectiva propõe que o desenvolvimento do ser humano ocorre dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica, estando estes elementos inter-relacionados dialeticamente. As pessoas encontram-se imersas e constituídas por essa malha, e os aspectos das pessoas em interação e dos contextos são constituídos como parte de um processo em recíproca constituição (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004). O desenvolvimento humano é circunscrito a partir da variedade dos significados que emergem diante da articulação dos elementos ligados às pessoas em interação, dentro de um contexto específico, que as coloca num determinado lugar e posição, e isso as constitui. Essa articulação é compreendida de forma contínua devido ao tempo e aos eventos, o que traz novas configurações e novos percursos.

Partindo do princípio adotado pela *RedSig*, de que é a partir do outro que o desenvolvimento humano ocorre, pode-se dizer que as relações sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento, sendo estas construídas a partir de interações, nas quais as pessoas, dentro de contextos específicos, possuem um fluxo de comportamento continuamente delimitado e interpretado pelo(s) outro(s), e por si

mesmo, pois as características pessoais – ter ou não dificuldades escolares, pois é adotivo, por exemplo - são construídas a partir de um processo cultural e interacional.

Os processos interativos estabelecidos entre as pessoas, em contextos específicos, são considerados, pela *RedSig*, como mergulhados em e impregnados por uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, entendida a partir da dialética inter-relação de elementos discursivos com as condições socioeconômicas e políticas nas quais as pessoas estão inseridas, interagindo e se desenvolvendo.

Desta forma, tudo no desenvolvimento de um sujeito é apreendido a partir das relações perpassadas pelo simbólico, às quais ele se encontra articulado, o que coloca grande dinamicidade nos sentidos que emergem a partir de acontecimentos, como a adoção ou o surgimento de supostas dificuldades escolares, na vida de um sujeito: em um contexto interacional, com uma determinada pessoa, a criança pode ser descrita como a que “não sabe, não consegue” e com outra pessoa pode desempenhar o papel daquela que conhece, ou que não tem problemas. Percursos interpretativos não são únicos, fechados, determinados, límpidos, mas construídos e reconstruídos reciprocamente a todo o momento.

Na perspectiva da Rede, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação e de aprendizado, sendo também transformados por eles, abrindo novas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento. Desta forma, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, em que a criança e seus parceiros de interação e aprendizado estão inseridos, ocorre um conjunto de interações entre os vários componentes, que direta ou indiretamente, influenciam na trajetória escolar das crianças, durante todo seu percurso desenvolvimental e educacional.

Um conceito importante trazido pela perspectiva da *RedSig* e que nos auxilia a pensar sobre a relação da adoção com a aprendizagem é o conceito de circunscritores, elaborado a partir das contribuições de Valsiner (1987 apud SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Mariano (2008), ao apresentar este conceito trabalhado por Valsiner, explica que ao estudar o desenvolvimento humano, Valsiner utiliza o conceito de canalização de Waddington, que considera a canalização do desenvolvimento por um sistema de *constraints*. Adaptando esse conceito para o campo da Psicologia, Valsiner (1987) utilizou-se do termo *constraints* (em português traduzido como circunscritor) e os definiu como circunscritores que regulam a movimentação de uma pessoa em direção a

certas ações e aquisições, estimulando-a e, ao mesmo tempo, distanciando-a de certas zonas de ação/interpretação, deste modo, à medida que o organismo se desenvolve, novos circunscritores surgem, guiando-o para novas possibilidades de desenvolvimento, o que por sua vez, promoverá um novo conjunto de circunscritores.

De acordo com Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004), durante todo o processo de constituição da pessoa, ocorre um constante estabelecimento de limites e possibilidades para a construção de ações, pensamentos, sentimentos e representações, sendo os circunscritores tanto materiais como culturais e simbólicos. Estes circunscritores influenciam decisivamente em diversos âmbitos da vida do indivíduo, como por exemplo, nos relacionamentos culturais, as crenças, as representações e as concepções que as pessoas têm sobre si mesmo e sobre o mundo.

Considerando, então, esse conceito, podemos nos indagar até que ponto a situação da adoção estabelece limites com as possibilidades no desenvolvimento de crianças, e qual o papel da adoção, e outros elementos circunscritores, na trajetória escolar de crianças adotadas.

Sendo assim, os locais onde realizamos a pesquisa foram analisados como contextos de grande relevância na análise dos dados, visto que estes ambientes não são vistos como apenas um espaço físico que compõe o cenário do estudo, mas também um participante, já que possui influência direta nos resultados, à medida que se as entrevistas fossem realizadas em outros lugares, como, por exemplo, na casa dos participantes e não nas instituições escolares, onde trabalham – no caso dos professores - ou onde seus filhos estudam – no caso dos pais - os participantes poderiam assumir posições diferentes daquelas apresentadas, refletindo diretamente as narrativas construídas.

De acordo com esta questão, “todo acontecimento é sempre situado em um contexto espaço-temporal e, por isso, a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar e o momento em que ocorrem tais processos” (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004, p.27).

Partindo disso, a *Rede de Significações* propõe a realização de uma análise microgenética, na qual o pesquisador deve fazer uma contextualização rigorosa das condições de produção do *corpus* da pesquisa, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação de pesquisa, para as várias pessoas que participam do processo.

Segundo Góes (2000),

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minuciosos de acontecimentos (p. 09).

Deste modo, Rossetti-Ferreira et al. (2008), aponta que

Há que se garantir que o olhar do pesquisador ao micro, ao objeto focalizado, também compreenda a possibilidade de um movimento que o articule aos elementos de outra ordem, às mediações históricas e culturais construídas ao longo das práticas sociais e dos processos desenvolvimentais. Dentro dessa tensão, o que temos discutido é que o pressuposto não é o de controlar e dominar o real, já que “complexidade” não é vista como sinônimo de “completude” (p. 153).

Sendo assim, a *RedSig* como um instrumento teórico-metodológico utilizado neste trabalho trouxe inúmeras contribuições para as análises das percepções dos principais sujeitos envolvidos com a aprendizagem de crianças adotivas. Isto se deve pelo fato de nosso trabalho ter tido o intuito de ampliar o foco de atenção para os diversos componentes presentes nas relações estabelecidas entre a criança e sua aprendizagem, retirando o foco de atenção dela mesma e estendendo-o para um conjunto de fatores intervenientes, no qual a escola e a família são componentes essenciais.

O desenvolvimento humano, segundo a *RedSig*, não é concebido como um sistema fechado e estruturado por rígidas etapas, mas como possuindo grande plasticidade, constituído pelas várias possibilidades de sentidos que podem emergir a partir de dada situação (adotivo, institucionalizado, com ou sem dificuldades escolares), momento e características das pessoas em interação, podendo assim ocorrer múltiplos rumos por meio dos quais a pessoa em desenvolvimento atravessa de uma conjuntura a outra. Portanto, as redes estarão sempre sujeitas a serem reescritas e reconfiguradas, sendo possível rearranjar possibilidades e delimitar percursos para ações, emoções e pensamentos das pessoas em interação.

Sob a ótica da *RedSig*, para compreender esse processo, é preciso levar em conta não apenas os componentes individuais da criança, como a sua condição de filho biológico ou adotivo, mas os outros componentes da rede interacional na qual a criança faz parte. Ao analisar os elementos que compõem uma situação de dificuldades escolares devemos mapear as diversas significações que podem existir nesta situação, que podem estar ou não contribuindo para a existência destas dificuldades. Para isso, é

de suma importância refletir até que ponto as vivências da adoção podem, ou não, ser responsáveis pelas supostas dificuldades apresentadas pelo sujeito adotivo.

[...] Para rompermos com a crônica de uma patologia anunciada, é preciso que a situação seja vista e trabalhada considerando a complexidade em que está inserida. Para a construção de uma nova biografia da criança é preciso que haja novas perspectivas de atuação junto a ela (ROSSETTI-FERREIRA, 2006, p.14).

Assim, a adoção pode ser entendida como apenas uma situação em meio a muitas outras vividas pela criança, não assumindo caráter de total importância ou determinação para a construção de dificuldades e prejuízos a vida do indivíduo.

1.6. Objetivos desta pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de analisar as percepções de pais e professores a respeito da trajetória escolar de crianças adotadas, investigando como eles compreendem a existência de possíveis sucessos e dificuldades escolares nestas crianças, buscando entender, especificamente, se para os participantes a adoção tem ou não influência na atuação escolar destas crianças.

Deste modo, partimos de análises dos múltiplos sentidos construídos sobre adoção e aprendizagem, a partir da visão de pessoas do contexto familiar e escolar no qual as crianças adotivas estão inseridas, para entender a adoção de forma contextualizada.

Assim procuramos entender como os participantes pensam o papel da adoção e de outros possíveis circunscritores na trajetória escolar de crianças que passaram por processos adotivos.

Desta forma, em meio à interação entre os diferentes contextos: família, indivíduo e escola, procuraremos verificar como a criança adotiva é percebida, na opinião de seus professores e de seus pais. Acredita-se aqui, que a visão dos professores e dos pais sobre este assunto é de suma importância devido à forte influência que estes exercem sobre a criança na construção de sentidos, valores e condutas, além do conhecimento que possuem da vida escolar e das vivências de cada criança em particular.

Capítulo 2. Percurso metodológico

2.1. O percurso da pesquisa: A busca pelas instituições

Inicialmente foi solicitada, através de ofício, a autorização para realização da pesquisa em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, junto à Secretaria Municipal de Educação (o ofício foi entregue e protocolado no departamento responsável), e o consentimento para a participação de escolas particulares, também de Ensino Fundamental, nas respectivas diretorias. Todas as escolas estão localizadas no município de Ribeirão Preto-SP.

A seleção das escolas foi realizada buscando duas escolas públicas e duas escolas particulares (com o intuito de propiciar análises de diferentes instituições, métodos de ensino e realidades), ambas de Ensino Fundamental.

O percurso para as autorizações das escolas municipais diferiu das escolas particulares, pois após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, foi nos solicitado a indicação das escolas que seriam visitadas, e somente após a funcionária do setor responsável da Secretaria Municipal de Educação entrar em contato com as instituições – indicamos cinco escolas visando autorização de pelo menos duas destas - é que nos foi autorizada a visita para a solicitação junto às escolas.

Nas cinco escolas municipais, treze particulares e uma da indústria, que foram visitadas o procedimento para solicitação foi o mesmo: Apresentamos o projeto de pesquisa às diretoras e/ou coordenadoras, ressaltando os objetivos e a metodologia proposta e solicitando o consentimento para a realização da caracterização das instituições, observações iniciais e também para a participação dos professores, que lecionassem entre o 3º e 7º ano do Ensino Fundamental (com crianças de, em média, 8 a 12 anos de idade), em entrevistas sobre a trajetória escolar dos alunos e questões relacionadas à temática da pesquisa.

Também foi solicitado à direção o consentimento para a utilização de instrumentos de registros, como roteiros semiestruturados e gravadores de áudio para as entrevistas com os participantes (Anexo A).

Destas, apenas três escolas municipais e cinco escolas particulares autorizaram a pesquisa, no entanto, uma escola municipal e três escolas particulares, mesmo autorizando, não puderam participar, pois não tinham crianças adotadas na faixa de idade que procurávamos.

Quadro 1. Instituições participantes

Escolas procuradas	Autorizaram	Autorizaram mas não tinham alunos adotivos	Não autorizaram *	Total de escolas participantes
Escolas particulares 13	5	3	8	2
Escolas municipais: 5	3	1	2	2
Escola dos funcionários da indústria: 1	0	0	1	0
Total:19	Total: 8	Total: 4	Total: 11	Total: 4

*As justificativas apresentadas pelas escolas, para não autorização foram: Tema / assunto muito delicado, preferindo não se envolver (4 escolas); falta de disponibilidade para realização de pesquisas no momento (4 escolas); em 3 escolas após 2 visitas e quatro telefonemas (em média), não conseguimos contato com os responsáveis pelas escolas. Este assunto será melhor apresentado e discutido posteriormente.

2.2. Conhecendo as instituições participantes

Neste item apresentaremos alguns dados sobre as instituições escolares onde realizamos as entrevistas, organizados a partir de algumas categorias entendidas como importantes para contextualizá-las e entender suas práticas. Vale pontuar que as características de cada escola - número de alunos e professores, espaço físico, comunidade atendida, modalidades de atendimento - podem apontar algumas diferenças e semelhanças entre as escolas participantes, que acreditamos ter influências nas práticas escolares.

Quadro 2. Caracterização geral das escolas

Escola	Atendimento	Total de alunos	Total de professores	Comunidade atendida **
Municipal 1	Ensino Fundamental completo	650	38	Camadas populares /médias
Municipal 2	Educação Infantil (a partir de 4 anos) e Ensino Fundamental	619	42	Camadas populares

	completo			
Particular 1	Educação Infantil (a partir de 1 ano) e Ensino Fundamental completo	257	25	Camadas médias
Particular 2	Educação Infantil (a partir de 2 anos) e Ensino Fundamental completo	680	73*	Camadas médias/ altas

*Este número, segundo informações da coordenação, contempla professores responsáveis e professores assistentes.

**As denominações sobre a clientela tiveram por base relatos da coordenação e de alguns professores das escolas.

Quadro 3. Instalações físicas

Escola	Estado geral e conservação**	Nº de salas de aula ***	Alunos por sala (média)	Presença de professor auxiliar
Municipal 1	Muito bom	10	30	Sim (duas vezes na semana)
Municipal 2	Muito bom	12	30	Não
Particular 1	Bom	12	15	Não
Particular 2	Muito bom	19	20	Sim (Fixo: 1 para cada sala)

** Segundo nossas observações.

***Segundo informações da coordenação/direção, todas as salas de aulas, são usadas nos períodos da manhã e da tarde, com exceção da escola Particular 1, que nos informou que no período da tarde apenas sete, das doze salas, são ocupadas.

As informações apresentadas aqui foram obtidas através de falas dos próprios participantes e também em conversas informais com as diretoras/coordenadoras das escolas, contando também com registros de nossas observações registradas no diário de campo. Além dos dados obtidos oralmente também tivemos acesso a alguns documentos e registros internos das escolas.

É importante ressaltar que, das quatro escolas participantes, apenas uma escola particular - Escola Particular 1- apresentou um espaço físico mais restrito, com salas de aula menores e algumas escadas e rampas, que propiciam um ambiente menos propício para crianças. Assim como a escola Municipal 1, a escola Particular 1 não conta com professores auxiliares nas salas de aula, mesmo naquelas em que se tem crianças ditas com necessidades especiais.

2.3. Sujeitos participantes e formas de contato

2.3.1. Um panorama geral

No quadro abaixo temos o número de participantes, por instituição e a quantidade de crianças adotivas indicadas em cada instituição.

Quadro 4. Sujeitos participantes

Instituições participantes	Crianças adotivas	Professores entrevistados	Pais entrevistados
Municipal 1	1	2	0 (Não compareceram)
Municipal 2	3	4	3 (1 mãe e 1casal – Este casal era o pai e a mãe de uma das 3 crianças adotivas centrais deste estudo)
Particular 1	1	1	1
Particular 2	4	5	0 (A escola não autorizou contato com os pais)

Após as devidas autorizações concedidas pelas escolas, consultamos alguns professores que lecionavam entre o 3º e 7º ano do Ensino Fundamental, para que participassem do estudo, procedendo da mesma forma como foi feito com a direção e coordenação das escolas: Apresentamos o projeto de pesquisa, ressaltando os objetivos e a metodologia proposta, solicitando, assim, o consentimento para a participação em conversas e entrevistas sobre a trajetória escolar de seus alunos, e questões relacionadas à temática da adoção e da aprendizagem de forma geral.

Todos os professores consultados aceitaram participar da pesquisa, portanto, participaram doze professores, que lecionavam entre o 3º e 7º ano do Ensino Fundamental, sendo seis professores das escolas municipais (dois professores na escola

municipal 1 e quatro professores na escola municipal 2) e seis professores das escolas particulares (um professor na escola particular 1 e cinco professores na escola particular 2). O número de professores entrevistados foi proporcional à quantidade de crianças adotivas em cada escola.

Nas instituições em que os professores, ou a coordenação, nos informaram a presença de alunos adotivos, solicitamos autorização para a participação dos pais destes alunos, procurando garantir no mínimo o contato com um deles - pai ou mãe - para conversas e entrevistas também sobre adoção e aprendizagem, a fim de construirmos um amplo conjunto de sentidos e significados que perpassasse a rede de significações a respeito da trajetória escolar das crianças adotivas, tema da presente pesquisa.

Os pais/mães adotivos foram contatados com o apoio das escolas, sendo solicitado primeiramente o consentimento à direção da escola para depois entrarmos em contato com os pais através de bilhetes. Estes bilhetes foram entregues às crianças pela coordenação e/ou direção (Anexo B) e continham informações sobre a pesquisa e telefones para contato com a pesquisadora, para que pudessem esclarecer dúvidas ou mesmo remarcar os horários propostos para entrevista.

Em uma escola municipal, a coordenadora, além de entregar o bilhete à criança, também ligou para a mãe adotiva, pois, segundo ela, a mãe poderia não respondê-lo se não entrássemos em contato direto, mas ainda assim, ela não compareceu ao horário combinado para a entrevista na escola, nem entrou em contato para remarcarmos.

Com uma única mãe, o contato ocorreu de forma contrária - primeiramente tivemos a autorização dos pais para a entrevista e depois entramos em contato com a escola (Particular 1), solicitando, assim, o consentimento para realização de observações e entrevista com a professora do aluno. A coordenadora nos recebeu muito bem, autorizando imediatamente a realização da pesquisa.

Das quatro escolas participantes, apenas uma, Particular 2, não autorizou o contato com os pais, permitindo apenas a realização das observações e das entrevistas com os professores.

Assim, foi possível o contato com os pais de cinco crianças (no total de nove crianças indicadas como adotivas), mas apenas os pais de três crianças (um casal e duas mães) aceitaram participar da pesquisa. Os demais não compareceram ao local e horários marcados para entrevista, nem entraram em contato para esclarecer dúvidas ou solicitarem mudanças nos horários propostos.

Tanto os professores quanto os pais das crianças assinaram, no momento anterior à entrevista, um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexos C e D) conforme regulamentado pela resolução 196/96 que versa sobre a ética em pesquisa com seres humanos. O projeto para a realização desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP para avaliação sobre a adequação dos procedimentos éticos formalizados, sendo aprovado em 25/06/2009 (Anexo E).

As crianças não foram informadas, por nós, sobre a realização da pesquisa, com o intuito de não colocar em exposição nenhuma criança na escola. Esta medida de sigilo foi tomada a partir da exigência de duas das escolas participantes (Municipal 1 e Particular 2), que solicitaram que não falássemos sobre a pesquisa com as crianças.

Por esta razão, nos momentos de observações - realizadas com o intuito de contextualizar as entrevistas e conhecer as escolas e os participantes - os alunos foram informados que seria observada toda a sala para a realização de uma pesquisa da Universidade, sem entrarmos em detalhes com nenhuma criança em particular ou explicitar o objetivo da pesquisa.

Os momentos de entrevistas com os professores ocorreram fora do horário de aula em locais dentro da escola: Na sala dos professores e na sala de aula quando não havia alunos, para assim garantir o sigilo solicitado.

No quadro abaixo estão especificadas as formas de contato estabelecidas com os participantes, a quantidade de entrevistas realizadas com cada um e o local das entrevistas.

Quadro 5. Formas de contato e entrevistas

Participantes	Contato	Quantidade de entrevistas	Local das entrevistas
1 Professora* (Escola Particular 1)	Indicada pela mãe	1	Escola
5 Professoras** (Escola Particular 2)	Indicadas pela direção	1 (cada professora)	Escola
2 Professoras (Escola Municipal 1)	Indicadas pela direção	1 (cada professora)	Escola
4 Professoras *** (Escola Municipal 2)	Indicadas pela direção	1 (cada professora)	Escola
Mãe de Gabriel (Leila)	Indicada por uma professora participante, da escola particular 2 (sua parente)	2	Residência da Pesquisadora
Mãe de Mariana (Tânia)	Indicada pela direção	1	Escola
Pais de Vítor (Marisa e César)	Indicados pela direção	1	Escola

*Nesta escola utilizamos para análise recortes das entrevistas de uma professora – Sabrina.

** Nesta escola utilizamos para análise recortes das entrevistas de três professoras – Flávia, Cecília e Marina.

*** Nesta escola utilizamos para análise recortes das entrevistas de três professoras- Clarice, Júlia e Rita.

2.4. Centralizando o foco: conhecendo as crianças adotadas, seus professores e pais adotivos

Mesmo não sendo os sujeitos diretamente entrevistados deste estudo, as crianças selecionadas tiveram papel fundamental em toda a trajetória da pesquisa, já que investigamos as percepções de pessoas que estão diretamente envolvidas com elas, nos diversos aspectos de suas vidas.

As informações contidas no quadro abaixo foram concedidas durante as entrevistas com os professores e pais, e também em conversas informais com as

coordenadoras das escolas. É importante mencionar que não houve uma busca por comprovar a veracidade das informações, apenas buscamos entendê-las como parte das percepções dos participantes sobre nosso objeto de estudo.

Os dados sobre as crianças, descritos no quadro abaixo, foram reunidos com o intuito de nos ajudar a conhecê-las. Os nomes apresentados são todos fictícios para resguardar a identidade de cada criança.

Quadro 6. As crianças

Crianças	Idade	Escola	Série/ano	Idade em que foi adotado	Sabe da adoção	Possui dificuldades de ensino - aprendizagem	Outras Dificuldades referidas
Gabriel	8 anos	Particular 1	3ºano	1 ano	Sim	Sim	Relacionamento
Vítor	9 anos	Municipal 2	3º ano	3 anos	Sim	Não	Motora e fala
Mariana	12 anos	Municipal 2	5ª série	Bebê	Sim	Sim	Relacionamento
Ana	12 anos	Municipal 2	6ª série	Não informado	Sim	Sim	Não
Cauê	9 anos	Municipal 1	4ª série	Não informado	Sim	Não	Relacionamento
Lígia	9 anos	Particular 2	3º ano	6 anos	Sim	Sim	Não
Laura	9 anos	Particular 2	3º ano	Bebê	Não	Não	Não
Paulo	11 anos	Particular 2	5º ano	Não informado	Sim	Não	Não
André	12 anos	Particular 2	6º ano	Não informado	Sim	Não	Não

Gabriel, Vítor e Mariana, com nomes e características em negrito na tabela acima, foram selecionados como centrais neste estudo, devido ao fato de ter sido possível a realização de entrevistas também com seus pais, e não apenas com os professores como no caso das demais crianças.

Visando conhecer melhor as crianças selecionadas como centrais em nosso estudo, elencamos, a seguir apresentaremos maiores detalhes a respeito de Gabriel, Vítor e Mariana, seus pais e professores, respectivamente.

2.4.1. Apresentando Gabriel

Gabriel é um menino negro de 8 anos de idade que cursa o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular.

Segundo informações dadas pela mãe adotiva, ele viveu em um abrigo dos 2 meses até 1 ano de idade, quando foi adotado. A família adotante é composta por um pai, uma mãe e uma filha biológica de 20 anos. A mãe nos contou que Gabriel sabe da adoção desde muito pequeno. Ele tem outros quatro irmãos biológicos, porém mantém contato com apenas um deles (uma irmã de 9 anos). Segundo informações fornecidas também pela mãe adotiva, ele viveu situações de maus tratos e negligência por parte da família biológica, o que acarretou dificuldades em se movimentar e se alimentar quando bebê.

Durante nossas observações iniciais (observamos o aluno na sala de aula durante dois dias - três horas por dia), Gabriel se sentou na primeira carteira, próximo à mesa da professora. Ele se mostrou bastante curioso e demonstrava certa agitação, desviando constantemente a atenção durante as aulas, virando para trás para conversar com frequência, o que fez a professora chamar seu nome algumas vezes.

Segundo relatos das participantes, ele se mostra uma criança bastante agitada, e ainda, de acordo com informações da mãe adotiva, com algumas dificuldades de inserção social, concentração e comportamento, tendo passado por avaliações com diversos profissionais desde o primeiro ano de vida (Psicopedagoga, Psiquiatra, Psicóloga e Neurologista) com possibilidades de Bipolaridade, *Borderline*², Superdotação e Hiperatividade, sendo o laudo atual de *Transtorno Misto do Desenvolvimento*³, *TDAH*⁴ (Transtorno déficit de atenção e hiperatividade) e possibilidade de *Dislexia*⁵ e *Disortografia*⁶. Segundo a mãe, a única certeza até momento é a *Hiperatividade*, que antes dos seis anos foi diagnosticada, mas apenas recentemente vem sendo medicada em função da idade.

² *Borderline*: O disorder da personalidade do Borderline (BPD) é uma doença mental séria caracterizada pela instabilidade em relacionamentos interpessoal, em self-imagem, e em comportamento (DSM-IV).

³ *Transtorno Misto do Desenvolvimento*: Categoria residual de transtornos nos quais existem ao mesmo tempo sinais de um transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem, das habilidades escolares, e das funções motoras, mas sem que nenhum destes elementos predomine suficientemente para constituir o diagnóstico principal (CID-10).

⁴ *TDAH*: Os indivíduos com frequência têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir em tarefas até seu término. Eles frequentemente dão a impressão de estarem com a mente em outro local, ou de não escutarem o que recém foi dito (DSM-IV).

⁵ *Dislexia*: Incapacidade de compreensão do que se lê, devida a lesão do sistema nervoso (FERREIRA, 2001, p.259).

⁶ *Disortografia* é caracterizado como uma dificuldade no aprendizado e no desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva (FERREIRA, 2001, p. 262).

Sua atuação escolar foi indicada pela professora como não satisfatória devido a problemas de comportamento, em função de questões neurológicas e psicológicas.

2.4.2. Entrevistados sobre a história de Gabriel

Leila – Mãe de Gabriel

Leila tem 45 anos, é casada, tem dois filhos (uma filha biológica de 20 anos e um filho adotivo, Gabriel de 8 anos), é pedagoga, mas relatou que não estava exercendo a profissão na época da entrevista, atuando no momento como cozinheira. Trabalhou durante algum tempo como voluntária em um abrigo onde conheceu Gabriel. Foi fundadora, juntamente com um grupo de pessoas, de uma Organização não governamental, também nesta cidade, que trabalha com Adoção e questões relacionadas.

Relatou também que convive com a temática da adoção desde muito pequena, pois sua mãe foi cadastrada em um programa de família acolhedora durante muitos anos, o que a fez conviver com muitas crianças e adolescentes que ela diz considerar “irmãos”, além de ter na família duas irmãs adotivas. Esta vivência, segundo ela, influenciou diretamente sua concepção sobre adoção.

Após o nascimento da filha biológica sofreu a perda de três filhos biológicos, duas durante a gravidez e uma alguns dias após o parto. Seis anos depois da última perda ela e o marido adotaram Gabriel, quando ele tinha um ano de idade.

Durante os encontros e também na entrevista, ela se mostrou muito prestativa e interessada na temática da pesquisa, se propondo a falar com a escola para mediar nossa aproximação.

Antes da entrevista tivemos dois encontros nos quais ela contou bastante sobre sua vida particular, sobre o filho, a adoção, seus conhecimentos e trabalhos realizados na área de abrigos e adoção, a relação que tem com a escola, entre outros assuntos subjacentes, mas pediu que não gravássemos, pois gostaria de se preparar para a entrevista.

No dia da entrevista ela compareceu com um ramalhete de flores, dizendo ser uma forma de agradecimento dela e de seu filho à pesquisadora. Nossa conversa foi bastante longa, cerca de 1 hora e 30 minutos, por vezes ela saía do assunto abordado e discorria sobre outras questões, mas os tópicos abordados no roteiro foram atingidos.

A escolha do local para entrevista ocorreu a partir de sua solicitação, pois quando foi mencionado a possibilidade de visitá-la ou combinarmos com a coordenadora/diretora da escola para utilizarmos o espaço da instituição, ela sugeriu a residência da pesquisadora, argumentando mais facilidade para ambas as partes.

Sabrina – Professora de Gabriel

Sabrina tem 26 anos, é pedagoga, trabalha na escola Particular 2 há cinco anos sendo este o primeiro ano como professora responsável. Antes de assumir esta função trabalhou como laboratorista, auxiliar de coordenação e fazia substituições eventuais. Atualmente exerce o cargo de professora polivalente no 3º ano no período da manhã e no 2º ano no período da tarde na mesma escola.

Durante as observações na escola (foram realizadas duas observações dentro de sala de aula de três horas/por dia com objetivo de conhecer Gabriel dentro do contexto escolar) foi possível observar um pouco das relações estabelecidas entre a professora e os alunos, em especial a relação dela com o aluno Gabriel, que foi foco de nossa observação nesta instituição.

Antes do momento da entrevista tivemos dois encontros, nos dias em que realizamos as observações em sala de aula, com conversas curtas sobre o aluno Gabriel. Nestas conversas ela falou da dificuldade que vinha enfrentando para lidar com o aluno, embora ele fosse bastante esperto (Estas conversas, no momento da análise, serão discutidas com maior atenção).

Durante a entrevista, realizada em sua sala quando os alunos estavam na aula de Educação Física, ela se mostrou bastante disposta e a vontade em participar.

2.4.3. Apresentando Vítor

Vítor é um garoto branco de 9 anos de idade que cursa o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. De acordo com os pais, ele viveu com a família biológica – composta pela mãe, avó, um tio e irmãos (não foi informada a quantidade exata) até os 10 meses, quando foi adotado pela primeira vez, mas após um período curto foi devolvido à família biológica, permanecendo até 3 anos de idade, quando foi adotado pela segunda vez, pela família adotante atual.

Segundo os pais adotivos, Vítor vivia em uma casa com outras crianças, seus irmãos, em situação de maus tratos e negligência. Algumas crianças já haviam sido entregues para famílias adotivas, sem passar pelo abrigo e outras morreram em função de desnutrição e raquitismo. Ainda de acordo com os pais a situação de maus tratos vivida por Vítor na família biológica acarretou algumas dificuldades em seu desenvolvimento motor e na sua comunicação, atrasando sua fala, equilíbrio para andar e escrita. Segundo os pais e também a professora, laudos médicos diagnosticaram Vítor com desnutrição profunda, sendo internado algumas vezes e recebendo o cuidado necessário apenas após a adoção, aos 3 anos, conseguindo andar apenas aos 4 anos de idade.

A família adotiva é composta, por um pai, uma mãe, um filho biológico de 13 anos, uma filha, também adotiva, de 4 anos e Vítor. Os pais nos afirmaram que Vítor tem consciência de ser adotado e que isto nunca foi alvo de questionamentos por parte de Vítor. Durante nossas observações iniciais (observamos o aluno na sala de aula durante dois dias - três horas por dia) Vítor se sentou na primeira carteira, próximo a mesa da professora. Ele se mostrou bastante quieto e tímido, realizando silenciosamente todas as tarefas propostas em sala. Sua atuação escolar foi indicada pela professora como satisfatória, embora, segundo ela, ele apresente algumas dificuldades físicas (motoras) e na fala que o limitam, devido a desnutrição e maus tratos sofridos antes da adoção atual. A professora e os pais relataram que Vítor tem acompanhamento periódico com uma fonoaudióloga que o auxilia no desenvolvimento de sua fala.

2.4.4. Entrevistados sobre a história de Vítor

Marisa e César – Pais de Vítor

Marisa tem 39 anos e César tem 41 anos. São casados, pais de três filhos (um filho biológico de 13 anos, um filho adotivo, Vítor de 9 anos e uma filha também adotiva de 4 anos). Ele é diretor assistente de uma empresa de bebidas e a mãe está desempregada no momento, mas anteriormente trabalhava na área administrativa de uma empresa.

Marisa contou que desde a infância se interessava por questões relacionadas a adoção, e que sempre teve vontade de adotar uma menina, porém quando Vítor apareceu ela conta que não conseguiu deixar de acolhê-lo em função das grandes

dificuldades que ele estava passando. Além disso, ela salienta que já ajudou muitas famílias que se encontravam em situações de dificuldades financeiras para criar seus filhos e que sempre que possível fazia campanha social nos abrigos da cidade. Isto, segundo ela, influenciou diretamente em sua decisão sobre adoção.

O casal relatou ter conhecido Vítor através da indicação de uma amiga que contou sobre a situação precária em que a família biológica vivia e que havia crianças necessitando de ajuda.

Durante a entrevista eles se mostraram muito interessados e a vontade em falar sobre os assuntos abordados. A entrevista ocorreu na sala de reuniões da escola.

Nossa conversa foi bastante longa, cerca de 1 hora. Marisa em alguns momentos contou sobre os auxílios prestados às famílias que ela ajudou, e em muitos momentos o casal discorria sobre a filha Larissa, também adotiva, mas que em função da idade não participou deste estudo.

Júlia – Professora de Vítor

Júlia tem 41 anos, é pedagoga, trabalha na escola Municipal 2 há três anos. Atua há 9 anos como docente, tendo trabalhado por 4 anos em escolas estaduais e por dois em uma creche universitária. Atualmente exerce o cargo de professora polivalente no 3º ano, no período da tarde na escola participante.

Nosso contato com Júlia ocorreu através da indicação da diretora, que nos apresentou no momento das primeiras observações na escola. Inicialmente a professora se mostrou um pouco resistente em participar da pesquisa, dizendo que não estava com muito tempo, pois tinha muitos alunos e que era sempre tudo muito corrido. Porém após uma maior aproximação, ela demonstrou interesse em participar da pesquisa, conversando sobre assuntos relacionados ao cotidiano escolar.

Durante as observações na escola (foram realizadas duas observações dentro de sala de aula de três horas/por dia com objetivo de conhecer Vítor no contexto escolar) foi possível observar um pouco das relações estabelecidas entre a professora e os alunos, em especial a relação dela com o aluno Vítor, que foi foco de nossa observação nesta instituição.

Antes do momento da entrevista tivemos dois encontros, nos dias em que realizamos as observações em sala de aula, com conversas curtas sobre o aluno Vítor.

Nestas conversas ela falou das dificuldades que vinha enfrentando para lidar com a quantidade de alunos que tinha em sua sala (35 alunos).

Nossa conversa foi bastante direta, durando cerca de 20 minutos e sem desvios para assuntos diversos. Durante a entrevista, realizada na sala dos professores, ela se mostrou bastante disposta e a vontade em participar, pedindo desculpas por não ter me atendido no início.

2.4.5. Apresentando Mariana

Mariana é uma pré-adolescente, parda de 12 anos de idade que cursa o 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Segundo a mãe adotiva ela foi adotada ainda bebê quando a mãe biológica saiu da maternidade, com Mariana recém-nascida. A família adotiva é composta pela mãe, pelo pai e por uma filha (apenas da mãe) de 35 anos, casada e que vive em outra casa com o marido e uma filha de 12 anos (da mesma idade de Mariana). Segundo a mãe, ela tem consciência de ser adotada e não aceita muito bem esta situação, o que provoca constantes questionamentos e discussões entre mãe e filha.

Durante nossas observações iniciais (observamos a aluna na sala de aula durante dois dias - três horas por dia) Mariana se sentou na quarta carteira, da fileira do meio. Ela se mostrou interessada nas aulas, embora demonstrasse certa agitação, desviando constantemente a atenção, conversando com a colega da carteira de trás e com frequência mexendo nos cabelos e passando batom.

Segundo relatos das participantes (mãe e professora), ela se mostra uma criança com algumas dificuldades de concentração e comportamento. Ainda segundo a professora, a aluna falta frequentemente das aulas, o que atrapalha um pouco o acompanhamento das atividades e prejudica seu processo de aprendizagem.

Ainda foi dito pela professora que a aluna é muito bem cuidada pela mãe, e que muitas vezes tais cuidados aparentam serem “mimos” desmedidos, que se assemelham a uma característica de permissividade extrema por parte da mãe adotiva.

2.4.6. Entrevistados sobre a história de Mariana

Tânia – Mãe de Mariana

Nosso contato com esta mãe ocorreu através da indicação da diretora. A entrevista ocorreu na sala de reuniões desta escola.

Tânia tem 51 anos, é casada, tem duas filhas (uma filha biológica de 35 anos e uma filha adotiva, Mariana de 12 anos). Trabalha como acompanhante de uma senhora idosa que está com problemas de saúde.

Após algum tempo do nascimento da filha biológica, casou-se com o atual marido e não programava ter mais filhos. Ela conta que sem pensar direito decidiu pela maternidade adotiva.

Durante a entrevista que durou cerca de 30 minutos, ela demonstrou certa expectativa com o que de fato este momento representaria, e mencionou que foi até o nosso encontro para ver se poderíamos ajudá-la a lidar com algumas questões relacionadas ao comportamento de Mariana em relação à adoção.

Clarice – Professora de Mariana

Clarice, é pedagoga, trabalha na rede municipal há 16 anos e como docente há 30 anos, sendo aposentada pelo Estado. Quando iniciamos a pesquisa na escola municipal 2, ela atuava como professora polivalente no 5º ano – sala onde Mariana estudava, porém na época da entrevista, realizada no início do ano letivo, ela havia assumido um 2º ano, na mesma escola. Nossa entrevista foi dividida em dois momentos, em função da quantidade de questões trazidas pela professora, que por vezes se desviava do assunto da pesquisa para elucidar questões referentes à educação e o quanto estava insatisfeita com a situação atual das famílias.

Antes do momento da entrevista foram realizadas duas observações dentro de sala de aula de três horas/por dia com objetivo de conhecer Mariana dentro do contexto escolar. Durante estas observações realizadas no final do ano letivo, quando a professora entrevistada ainda estava lecionando para sala de Mariana, foi possível observar um pouco das relações estabelecidas entre a aluna e os colegas e também com a professora.

2.4.7. Sobre as outras crianças adotivas participantes deste estudo

Além dos recortes das entrevistas com pais e professores de Gabriel, Vítor e Mariana, eventualmente também utilizamos para ilustrar a nossa análise, trechos das entrevistas realizadas com outras quatro professoras, três da escola Particular 2: Flávia, Cecília e Marina e uma da escola Municipal 2: Rita, sobre outras quatro crianças – Paulo, André, Lígia, Laura e Ana. Vamos conhecê-los, um pouco...

Os irmãos: Paulo e André

Paulo tem 11 anos, cursa o 5º ano e André tem 12 anos, cursa o 6º ano, são irmãos biológicos, negros adotados por um casal branco. Estudam na escola Particular 2, ambos foram apresentados pelas professoras entrevistadas – Flávia e Cecília – como tendo sucesso escolar, além de bom comportamento e participação nas atividades. Segundo as entrevistadas, eles sabem que são adotivos, porém apenas André falou sobre o assunto abertamente na escola, sendo Paulo mais quieto. Vale ressaltar que como não tivemos autorização da escola para entrevistar os pais, maiores detalhes sobre as crianças e os processos de adoção não foram coletados.

Ana

Tem 12 anos, cursa a 6ª série na escola Municipal 2, foi apresentada pela professora entrevistada – Rita – como tendo dificuldades escolares integrando classe “especial” – montada especificamente com a finalidade de agrupar alunos com dificuldades escolares. Os pais de Ana não participaram do estudo - não compareceram ao nosso encontro, nem retornaram nosso contato - não sendo possível obter maiores detalhes sobre Ana e seu processo de adoção.

Lígia

Tem 9 anos, cursa o 3º ano na escola Particular 2. Segundo a professora entrevistada - Marina – e a coordenadora da escola, ela foi adotada tardiamente, aos 6 anos, o que acabou determinando algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, muito embora seja descrita como esperta e madura por ambas.

Laura

Tem 9 anos, cursa o 3º ano na escola Particular 2. Segundo a professora entrevistada – Marina - ela tem um ótimo comportamento e desempenho escolar, no entanto é bastante fechada e por vezes insegura. Segundo a coordenadora da escola, ela foi adotada ainda bebê e ainda não sabe de sua condição de adotada. A coordenadora ressaltou ainda que a mãe se preocupa bastante em manter sigilo da adoção. Ela tem outro irmão na mesma escola (no 1º ano), que também foi adotado e que é apontado como seu oposto, pois tem comportamento inadequado e supostas dificuldades escolares.

Professora Flávia

É Bióloga, pós-graduada em Psicopedagogia e atua como professora há 18 anos. É professora na escola Particular 2, lecionando a disciplina de Ciências Naturais do 3º ao 6º ano nos períodos da manhã e da tarde. Durante a entrevista se mostrou bastante disposta e interessada em participar, conversando sobre o assunto e contando sobre sua vida pessoal – caso de adoção na família.

Professora Cecília

É professora de Português, do 5º ano (manhã e tarde). Atua a 28 anos como professora. É formada em Letras com especialização em Linguística. Demonstrou vontade em participar, salientando que considerava um assunto bastante delicado.

Professora Marina

É professora de Português, História e Geografia do 3º ano (manhã e tarde). Atua a 20 anos como professora. É Pedagoga com pós-graduação em Psicopedagogia e Didática do ensino Superior. Demonstrou muita vontade em participar e falar sobre assunto, ressaltando que tem casos de adoção em sua família bem sucedidos e outro bastante delicado.

Professora Rita

É professora de Matemática na escola Municipal 2, lecionando para 5ª e 6ª séries (atuais 6º e 7º ano) nos períodos da manhã e da tarde, atuando como professora a 11 anos, sendo especialista em matemática aplicada e Ciências. Rita se mostrou solícita e interessada em participar da entrevista.

2.5. Procedimentos de coleta e de construção do *corpus* de pesquisa

2.5.1. A Coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas e da transcrição de observações da pesquisadora em diários de campo.

A entrevista com os professores e com os pais norteada por um roteiro semiestruturado (Anexos F e G).

As questões contidas nos roteiros – dos pais e dos professores - tiveram o intuito de investigar a visão dos sujeitos participantes sobre a temática da pesquisa, incluindo questões subjetivas e reflexivas sobre adoção e aprendizagem.

O roteiro de entrevistas utilizado com os professores buscou coletar dados sobre como eles percebem a temática das chamadas “Dificuldades de Aprendizagem” e questões sobre adoção, bem como sobre a possível existência de alunos com dificuldades escolares, e as razões que segundo eles são responsáveis por eventuais dificuldades, com a intenção de contextualizar a temática central de nosso estudo.

Deste modo, investigamos a existência de alunos adotados, buscando a compreensão das perspectivas de pais e professores sobre a trajetória escolar de tais alunos, analisando assim como eles interpretam a temática da pesquisa – Trajetória escolar de crianças adotadas - e a presença de supostas dificuldades ou sucessos nestas crianças.

Nas entrevistas com os pais adotivos (2 mães e 1 casal) das crianças indicadas, buscamos também investigar a respeito da trajetória escolar destas e sobre a visão destes pais sobre a temática da pesquisa. No entanto, o roteiro de entrevista utilizado com os pais trouxe alguns pontos diversos das questões para os professores, em função de questões já que tratavam de perguntas relacionadas diretamente às próprias vivências no panorama da adoção.

Os assuntos contemplados em ambos os roteiros – de pais e professores – foram sobre:

- A trajetória escolar do aluno/filho adotado,
- Atuação/desempenho escolar do aluno/filho adotado;
- Concepção de adoção;
- Possível relação entre adoção e aprendizagem

Vale ressaltar, que ambos os roteiros foram elaborados com o intuito de direcionar a entrevista, porém com cada entrevistado outras questões foram se delineando, trazendo peculiaridades para cada situação de entrevista.

Todas as entrevistas – com pais e professores - foram transcritas na íntegra, sendo arquivadas em pastas no computador, bem como, as anotações do diário de campo – onde foram registradas as observações e as impressões da pesquisadora, como também demais conversas e falas ocorridas fora das gravações. Vale ressaltar que gaguejos, repetições, risos, silêncios e pausas, ocorridas nas entrevistas também foram transcritas, procurando assim resguardar as peculiaridades das falas.

Além dos dados coletados pelas entrevistas, também fez parte de nossa análise a forma como contatamos os entrevistados, as questões dos roteiros, o local das entrevistas, a relação estabelecida entre cada participante e a pesquisadora, entre outros fatores, podem favorecer a emergência de alguns sentidos em detrimento de outros.

Assim, as entrevistas foram utilizadas neste estudo como procedimentos priorizados de construção do *corpus*, sendo complementadas por anotações realizadas no diário de campo ao longo de toda a coleta de dados.

O diário de campo, enquanto importante instrumento para nossa pesquisa, foi utilizado para realização de registros tanto de nossas observações, como também de percepções, anseios e reflexões acerca das entrevistas, sendo entendido como um complemento valioso para o procedimento de análise.

Vale dizer que as observações realizadas tiveram o intuito de contextualizar as entrevistas e conhecer os participantes, não sendo o principal instrumento de análise.

Apoiando-se nos conceitos que embasam a *RedSig*, acreditamos que para analisar o desenvolvimento do indivíduo devemos considerar todo o contexto do qual a pessoa faz parte, os ambientes em que está inserido e as relações que são estabelecidas nele, para assim entender os fatores que podem ou não interferir na situação de ensino e aprendizagem de uma criança.

Tais questões enfatizam a importância de conhecermos as instituições participantes da pesquisa não como um mero local, que *a priori* não tem influências em nossos resultados, mas como um contexto que deve ser entendido e evidenciado nas análises. Desta forma, vale dizer que no momento das análises das entrevistas, devemos nos preocupar em entender as narrativas apresentadas como inseridas em um contexto relacional, ou seja, considerando onde e como tais percepções se apresentam em determinado local e momento.

Quadro 7. Quantidade de observações realizadas

Escolas participantes	Alunos adotivos	Observações na escola	Observações em sala de aula	Médias de horas/dia	Média de horas na escola*
Municipal 1	1	2 dias	2 dias	3hs/dia	12 horas
Municipal 2	3	3 dias	6 dias	3hs/dia	27 horas
Particular 1	1	2 dias	2 dias	3hs/dia	12 horas
Particular 2	4	4 dias	8 dias	3hs/dia	36 horas

*A quantidade de horas em cada escola está diretamente ligada à quantidade de crianças adotivas em cada instituição.

É importante dizer que estas observações possibilitaram uma imersão no ambiente da pesquisa, com isso, acreditamos ter sido possível uma vivência, como pesquisador, no local em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos, bem como do foco a ser investigado, “acompanhando a situação como um todo, traçando as diferentes configurações das redes nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si” (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004, p. 31).

Portanto, o diário de campo teve como principal função - além de registrar as observações - auxiliar a compreensão das entrevistas no momento das análises, pois nele foram registradas as percepções do pesquisador diante do contexto no qual ocorreram as entrevistas, ou seja, as expressões, os gestos, a organização do ambiente e ocorrências diversas ao longo das entrevistas. Sendo utilizado, portanto, tanto para registro dos aspectos descritivos (descrevendo o local e as ações observadas) como para registros de aspectos reflexivos (levando em consideração o ponto de vista do pesquisador, suas ideias e reflexões) sobre as situações observadas, que pudessem auxiliar no momento de compreensão daquilo que o estudo está se propondo.

2.5.2. A Construção do *corpus* de pesquisa

As entrevistas realizadas com os pais e professores tiveram o intuito de proporcionar um momento para realização de diálogo e de reflexões, constituindo-se de questões que se afastam de um conteúdo meramente interrogativo, buscando uma investigação relacionalmente reflexiva, visando uma construção de sentidos entre pesquisador e participante, como autor e coautor do estudo.

No momento de organização do *corpus* da pesquisa, em função da grande quantidade de material coletado, optamos por realizar uma seleção das entrevistas utilizadas como centrais para nossas análises. Assim, constituindo nosso *corpus* de estudo estão os recortes das entrevistas sobre três crianças – Gabriel, Mariana e Vítor - as quais tiveram lugar central nas análises, devido ao fato de ter sido possível a realização de entrevistas também com os pais. As demais entrevistas – realizadas com professores das outras crianças - foram apresentadas apenas como referências a estas selecionadas como centrais, tangenciando nossas discussões, para assim complementar e elucidar possíveis significações e sentidos produzidos que se convergem e por vezes divergem, sendo possível realizar uma interlocução entre os mesmos.

2.6. Procedimento de Análise do *corpus* selecionado

Em nossas análises foi utilizado o referencial teórico-metodológico da *Rede de Significações*, cujos pressupostos teóricos foram apresentados anteriormente no capítulo 1- item 1.5 - que propõe que o processo de análise e interpretação ocorre de forma contínua, durante toda a trajetória da pesquisa. Sendo assim, a análise do material linguístico-discursivo construído a partir das entrevistas com os professores e com os pais, bem como pelas observações e reflexões registradas, foi realizada em um processo de análise microgenética, caracterizada, segundo os referenciais da *RedSig*, por um processo de ir e vir no *corpus*, num diálogo contínuo com os referenciais teóricos relacionados com o tema investigado, tendo o intuito de obter o maior número de informações sobre os dados que foram construídos.

Portanto, a partir desta leitura ampla e detalhada do *corpus*, realizamos recortes do material linguístico recolhido, que apontassem os indícios mais significativos para alcançar o objetivo de nossa pesquisa. “No fazer do pesquisador emergem as significações que estruturam e canalizam seus recortes e as interpretações que ele faz do fluxo de eventos observados” (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2008, p.161).

Especificamente, buscamos apontar indícios presentes nos discursos dos professores e dos pais que focalizem a produção de significações sobre nosso objeto de estudo, buscando apreender as visões destes sobre o assunto, bem como mapear as várias teias de sentido e seus entrelaçamentos, realizando, assim, uma investigação que inter-relacione as diversas ordens de elementos presente, procurando compreender a situação sempre de forma articulada.

De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da *Rede de Significações*, os objetivos da coleta e da análise de dados deve ser o de apreender os vários elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, selecionando os dados, dentro de seus contextos, que emergiram e que estão ligados com a proposta da pesquisa, realizando, portanto, um recorte a partir dos objetivos do estudo (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004).

Considerando, portanto nosso objetivo, algumas narrativas produzidas pelos professores e pelos pais participantes, tiveram maior relevo que outras, em função de referirem-se às questões sobre a adoção e a aprendizagem de forma mais direta. Por esta razão, alguns trechos de seus discursos - referentes aos aspectos da aprendizagem da criança, sobre adoção e da possível relação existente entre os dois fatores - foram priorizados aqui.

2.6.1. Procedimentos de organização para análise do *corpus*

Após a constituição do *corpus*, considerada a primeira etapa da análise, este continuou a ser analisado qualitativamente, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da *RedSig*, buscando apontar indícios linguístico-discursivos que focalizassem a produção de significações sobre o objeto de investigação do presente estudo.

Inicialmente, realizamos leituras atentas e exaustivas do material construído para que fosse possível separar os conteúdos das entrevistas em temas que repetiam-se e realizar os recortes necessários para as análises. Assim, escolhemos os recortes mais ilustrativos de acordo com os objetivos da pesquisa, utilizando de grifos nas partes mais significativas para o estudo.

Selecionamos alguns temas centrais para discussão das entrevistas que são fundamentais para as análises e constituem pontos de intersecção entre as questões de ambos os roteiros, dos professores e dos pais. Estas são questões norteadoras e poderão ser analisadas de forma a fazer um contraponto entre as perspectivas dos entrevistados, buscando compreender de forma articulada as narrativas apresentadas.

Neste sentido, os recortes para análise foram organizados a partir dos sentidos produzidos pelos entrevistados. Esta organização se deu em oito capítulos distintos, que

agrupam percepções dos pais e professores sobre determinados pontos que se interseccionam em uma discussão ampla sobre adoção e aprendizagem.

Quadro 8. Sentidos produzidos e seus protagonistas

	Sentidos produzidos	Protagonistas
Capítulo 3	O que nos diz a recusa das escolas e das famílias à participação	Escolas consultadas
Capítulo 4	Trajetória escolar da criança adotada	4.1. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Gabriel? 4.2. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Vítor? 4.3. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Mariana?
Capítulo 5	Relação da adoção com a aprendizagem	5.1. O que dizem os professores sobre a relação entre adoção e aprendizagem? 5.2. E os pais, o que pensam sobre a relação entre adoção e aprendizagem?
Capítulo 6	Fatores que influenciam na aprendizagem	6.1. Professores: Enfoque na família 6.2. Família: Foco na criança
Capítulo 7	Concepções de Adoção	7.1. O que os professores pensam sobre o assunto? 7.2. E os pais adotivos, como pensam o assunto da adoção?
Capítulo 8	Concepções dos professores sobre sucesso e fracasso escolar	Professores

Vale ressaltar que todos os recortes selecionados para análise e discussão serão apresentados com o intuito de auxiliar o entendimento das percepções dos entrevistados sobre o assunto da adoção e da aprendizagem. Assim, o mesmo assunto pode ser evidenciado em outros pontos, trazendo questões inter-relacionadas e fundamentais para nosso objetivo.

Desta forma, buscou-se interpretar os recortes a partir de um processo dinâmico de diálogo dos dados com os aspectos teóricos norteadores da pesquisa, em especial os conceitos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por múltiplas condições e discursos.

Capítulo 3. O que nos diz a recusa das escolas e das famílias à participação

Deparamos-nos com algumas situações que dificultaram nossa aproximação em determinadas instituições, tanto municipais quanto particulares.

Estas dificuldades foram evidenciadas no momento em que estabelecemos os primeiros contatos com os responsáveis pela direção nas escolas, através de telefonemas e visitas.

Das 19 escolas procuradas (13 Particulares e seis municipais) oito autorizaram (5 particulares e 3 municipais), mas quatro delas não tinham crianças adotadas; e 11 não autorizaram a pesquisa, apresentando razões variadas (que serão apresentadas abaixo).

As quatro escolas que autorizaram, mas não tinham as crianças para o estudo (três particulares e uma municipal) nos receberam de forma bastante cordial e disponível. No entanto, não foi possível continuarmos as visitas e as observações, pois a faixa etária das crianças declaradas adotadas não era compatível com as idades que buscávamos para este estudo (crianças entre 8 e 12 anos que frequentassem entre o 3º e o 7º ano do Ensino Fundamental).

Das 11 escolas que não autorizaram a realização de nosso estudo:

- Em três destas escolas realizamos em média duas visitas e quatro telefonemas, mas elas não responderam nossas autorizações, nem retornaram nosso contato;

- Quatro escolas justificaram que achavam o tema da pesquisa muito delicado e que preferiam não se envolver, pois isto poderia provocar mal estar com as famílias, uma destas escolas ainda enfatizou que teríamos dificuldades para a obtenção de sujeitos devido a temática ser muito “complicada”;

- Outras quatro escolas responderam que no momento não tinham disponibilidade para realização de pesquisas acadêmicas na escola, uma destas nos recebeu de forma bastante rude e justificou a não autorização dizendo que não estava com tempo para atender “estagiários”, colocando tal termo de forma bastante pejorativa.

Em grande parte das escolas procuradas pudemos perceber que os responsáveis demonstraram certo desinteresse no que diz respeito à realização de pesquisas acadêmicas, como também desconhecimento da importância de um estudo científico.

Das quatro escolas participantes, apenas uma, a Particular 2, não autorizou o contato com os pais, argumentando que alguns pais das crianças indicadas como adotadas não haviam contado espontaneamente para a escola sobre a adoção, e que a

escola teve conhecimento destas adoções por outras fontes e que por isso não seria apropriado que buscássemos o contato com os pais. Além disso, ressaltaram o fato de que algumas destas crianças não tinham conhecimento de serem adotadas. Desta forma, nesta escola, nos foi autorizado apenas a realização de entrevistas com os professores e observações da escola e das interações estabelecidas pelas crianças, contanto que em sigilo, para que as crianças não soubessem. Respeitando tais restrições, nesta escola apenas obtivemos aos dados das observações realizadas e das entrevistas com os professores.

Particularmente, notamos um relativo preconceito com relação à temática da adoção, pois além desta escola particular, que não autorizou o contato com os pais por motivos relacionados à temática e ao silêncio que esta envolve, as outras escolas ao alegar que preferiam não se envolver, também demonstraram receio em abordar este assunto com os pais.

Além disso, acreditamos que o posicionamento da maioria das escolas (principalmente as escolas particulares) evidencia por um lado a sobrecarga das escolas com pedidos de estagiários e por outro uma dificuldade de atender a temática da adoção.

Pode-se dizer que a temática de nossa pesquisa foi vista pela maior parte das instituições procuradas como um assunto a ser evitado nos diálogos com as famílias. Acreditamos que isso se deve ao fato da temática da adoção quase sempre ser encarada como um “segredo” que deve ser mantido para o bem estar da criança, sendo algo de difícil abordagem por parte da escola em direção à família e vice - versa.

Este assunto coloca em pauta uma questão muito importante sobre a adoção, e que vem sendo muito discutida nos meios escolares e por autores tanto da área de educação como de adoção, que diz respeito à relação entre a família e a escola (ZAGO, 2010; LUCHI, 2009; NEDER, 2002). No caso da adoção, a família adotiva aparece como mais uma configuração familiar possível atualmente, que, ao fugir de um padrão familiar “normal”, encontra dificuldades nesta relação, assim como as famílias recompostas, monoparentais, entre outras formações.

Partindo disso, podemos dizer que as dificuldades para a realização da pesquisa aqui apresentada estão norteadas pelos preconceitos, mitos e receios existentes em torno da adoção, e de questões subjacentes, ocasionando assim uma restrição no número de participantes, em especial de pais adotivos, que por consequência influenciou na construção de nossos dados, produzindo sentidos específicos sobre a relação da adoção com a aprendizagem.

Capítulo 4. Trajetória escolar da criança adotada

Neste capítulo analisaremos recortes das entrevistas de cinco professores e dos três pais participantes do estudo, visando compreender de maneira interligada como eles entendem a trajetória escolar das crianças adotadas. Deste modo, agrupamos algumas falas que, mesmo indiretamente, estão relacionadas com as trajetórias escolares das crianças, como por exemplo, a forma como os pais percebem a escola, elucidando elogios ou possíveis insatisfações, a visão dos professores e também dos pais sobre o comportamento das crianças ao longo da trajetória escolar, passagens que julgam importantes sobre a escolarização das crianças, entre outros assuntos que se inter-relacionam com a vida escolar das crianças estudadas.

Para apresentação deste capítulo optou-se pela organização em tópico dos sentidos produzidos sobre cada criança, de forma a fazer um contraponto entre o que os pais e os professores pensam sobre a trajetória escolar da criança em questão.

4.1. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar Gabriel?

O trecho abaixo foi extraído da entrevista com Sabrina, a professora de Gabriel, no qual ela conta um pouco do que sabe sobre a escolarização de Gabriel, elucidando um pouco das dificuldades que a escola atual vem enfrentando em lidar com o aluno.

*“Do que a Leila já contou pra gente eu sei que **na outra escola que ele veio ele sofreu um certo tipo de preconceito**, não entrei em detalhes pra saber do que que era, se era sobre **raça, ou sobre as dificuldades dele**. Eu acredito que assim, quando o Gabriel entrou aqui, aqui na nossa escola, uma coisa assim, uma **característica não só da escola, mas até dos alunos também, de não rejeitar, de acolher, porém ultimamente a gente tem enfrentado mais dificuldades para que o Gabriel acompanhe a turma**”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre a trajetória escolar de Gabriel).

Neste momento ela nos apresenta, segundo relatos da mãe, que ele já veio de uma escola sofrendo dificuldades relacionadas a preconceitos, embora ela não saiba colocar quais eram estes preconceitos, sugerindo um possível “rótulo” inicial sobre a criança.

Este “**porém**” apresentado na fala da professora nos parece sugerir que a escola, pode estar passando por um momento de dificuldades para lidar com este aluno, assim como na compreensão das dificuldades apresentadas por ele dentro da escola.

Em outro ponto, também na mesma fala sobre a trajetória e o desempenho escolar de Gabriel, a professora coloca:

*“[...] Então assim ele **provoca** o tempo todo os amigos, só que a hora que ce chama atenção e ce pede pra ele falar, ele fala tudo que você falou na sala [...] Só que ele tá falando junto comigo, isso me **atrapalha** a dar aula, **atrapalha** os outros que estão querendo me ouvir, **atrapalha** o fulaninho que tá querendo [...] Ele mesmo não se **atrapalha** com isso! Eu posso até mandar pra casa, ele faz tudo que tem fazer em casa, só que no momento de sala de aula que ele **tem que ter**, eu acredito assim, a gente tem que procurar um **equilíbrio** para que **ele acompanhe os amigos, pra que ele entre em sintonia com os amigos de sala, todo mundo tem momento de brincar, todo mundo tem momento de conversar, todo mundo tem momento de estudar**, então nossa maior dificuldade com ele tá sendo isso. [...] Isso não é um caso de **dificuldades de aprendizagem**! Vamos dizer ele não passa pro papel tudo que ele sabe!”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre a trajetória escolar de Gabriel).

Neste trecho a professora afirma que o aluno não tem dificuldades de, ou, na aprendizagem (embora nos laudos que a mãe apresentou à escola constem possibilidade de *Dislexia* e *Disortografia*), mas que devido o seu comportamento bastante agitado e desafiador ele provoca um desequilíbrio em toda a sala, e isto acaba tendo influências diretas no aproveitamento das aulas por parte dos outros alunos e mesmo da professora. Segundo ela, ele acompanha a sala no que se refere ao entendimento, mas seu comportamento atrapalha todo o andamento das aulas, já que ele não respeita as regras, os momentos, e a rotina da sala.

Percebe-se que neste trecho ela relata que, mesmo sem ter prestado atenção, ele descreve exatamente o que aconteceu durante as aulas, e que isto é um tanto quanto complicado para ela trabalhar e manter a dinâmica das aulas com os demais alunos. Neste momento ela diz que “entende” o seu modo peculiar de aprender, mas que em sala ele *atrapalha* todos os outros, por não estar acompanhando os amigos e por não estar em sintonia com os demais, compreendendo que isto não se enquadra em uma “dificuldade de aprendizagem”, mas sim uma dificuldade comportamental e que isto reflete na atuação escolar, à medida que ele não “passa para o papel”.

No momento que ela ressalta que Gabriel *não é um caso de dificuldades de aprendizagem*, ela aponta para o fato de que o comportamento dele é na verdade um “problema” para que ele *entre em sintonia* com a sala. Neste trecho, ela demonstra um reconhecimento e valorização das qualidades que ela acredita que Gabriel tenha, e embora indique as dificuldades do aluno, ela acaba por salientar a sua impotência diante da situação que enfrenta diariamente na sala de aula.

Souza (2002), ao mencionar uma pesquisa realizada com professores a respeito de suas práticas, explicita uma preocupação que ela tem com as práticas pedagógicas atuais nas instituições escolares. À medida que se busca, na escola, uma homogeneidade de trabalho que não existe, argumentando que muitas mudanças devem ser realizadas na relação ensino-aprendizagem para que os professores acreditem mais nas capacidades de pensar de seus alunos e observem as diferenças sem necessariamente as enxergar como “deficiências”, evitando assim, encaminhamentos desnecessários e futuras “rotulações” de crianças no ambiente escolar.

Sendo assim, referente a Gabriel, podemos dizer que a escola não consegue compreender que sua atuação poderia ser outra, de forma a colocá-lo em um papel diferente do que estão o colocando, respeitando assim seu ritmo e evitando uma busca incessante pela padronização e homogeneização do ambiente escolar, adequando a organização do ensino de forma a atender as particularidades de seu aprendizado.

Em outro momento de nossa entrevista, a professora conta um pouco sobre o comportamento de Gabriel e as estratégias utilizadas por ela com ele:

“Ele tem dificuldades em cumprir regras, ele tem dificuldades em ser mandado: Agora ce tem que fazer isso! eu acredito que... ele tem uma necessidade de ser líder, ele quer sempre chamar a atenção, ele quer sempre que os alunos olhem, então enquanto ele não consegue que alguém olhe pra ele, que alguém fale para, que alguém chame a atenção dele ele não para, e depois de chamar que chamou a atenção dele, aí que não para mesmo [...] Às vezes eu tenho que deixar ele um pouco mais assim... deixar ele de fora pra ele se acalmar. Ele quer arrumar uma forma de me atingir pra eu mandar ele [para a sala dos professores ou coordenação]. Ele cria as próprias estratégias dele, difícil!”.

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre a trajetória escolar e o comportamento de Gabriel).

Nesta fala a professora ressalta que às vezes precisa tirá-lo da sala para que ele se “acalme” (palavras da professora) e volte a se concentrar, pois ele tem muitas dificuldades em cumprir as regras e fazer aquilo que é *mandado*. Para ela o objetivo

dele é chamar a atenção de todos, inclusive dela, dificultando assim sua concentração e aproveitamento, nas atividades, e também dos outros alunos.

Nestes momentos, como pudemos presenciar durante as observações que realizamos em sala de aula e também pelo que foi dito em outros momentos na entrevista, ele é levado pela professora para a sala da coordenação por um espaço de tempo de em média 1 hora para que fique se “acalmando” e depois retorne.

Durante este tempo em que ele não estava, percebemos que a sala de aula fica mais tranquila, quieta e a própria professora tem uma postura mais leve.

De acordo com a professora, esta foi uma postura adotada por ela, a partir de conversas com a mãe de Gabriel e também com a coordenadora da escola, que juntas pensaram nesta estratégia de retirada do aluno com o intuito de provocar reflexão e calma por alguns minutos para que depois ele retornasse para a sala de aula e acompanhasse o andamento das aulas. No entanto, em outro momento da entrevista, a professora diz que esta estratégia já não vem surtindo muito efeito e ele tem respondido de forma indiferente a esta proposta.

A partir das observações realizadas, acreditamos que o objetivo desta estratégia, de propiciar que a criança reflita sobre o próprio comportamento, neste caso, aparentemente não tem sido atingido, visto que estes momentos estão ocorrendo com muita frequência e sem um acompanhamento que o direcione para uma reflexão, pois, ele é encaminhado para a sala da coordenação, onde se senta e permanece sozinho, para que possa acalmar-se, proporcionando, na verdade, calma à professora e ao ambiente da sala de aula, durante sua ausência.

Podemos dizer que as estratégias adotadas com Gabriel não buscam investigar o que de fato está se passando com ele e o levando a apresentar tais comportamentos, oferecendo apenas o castigo, de forma “mascarada” ao dizer que ele irá “se acalmar”.

Isto também é evidenciado, quando Sabrina diz que ele quer arrumar uma forma de atingi-la pra que ela o mande para a sala dos professores ou para a coordenação, sugerindo que o comportamento de Gabriel está direcionado para provocá-la, para assim ela o mandar para um ambiente fora da sala de aula.

A partir disso, vale ressaltar que ao apresentar um comportamento inquieto em sala de aula, Gabriel pode evidenciar uma intolerância com o ambiente, o que aparenta que ele possa “gostar” de ser mandado para outro lugar, diferente da sala de aula.

Isto aponta para uma reflexão em torno de como a criança vem se sentindo em relação ao ambiente escolar, ou seja, como ele se sente dentro e fora do ambiente da sala de aula.

Sobre este assunto, a mãe de Gabriel, ressalta:

*“... Ele ficou das 9 da manhã ao meio dia sentado numa cadeira na coordenação, sem fazer nada! [...] A **hostilidade do ambiente**, não que eles fossem hostis com ele, mas ele se sentia hostilizado ali, não posso dizer que eram hostis porque eu não estava presente. [...] Isolado não. Isolado não, ele não tava nem, ele não tinha, ele não tinha muito, ele tava tão mergulhado naquele turbilhão de sentimentos que ele era, e aí ele tentava ser legal e acabava atrapalhando mais ainda, e ficou uma confusão, então no começo, **essa retirada que era simplesmente pra tirar o foco... começou a ser: Põe pra fora... que você tá me atrapalhando! Todo dia ia pra coordenação, todo dia.**”*

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre o que acha da escola).

A partir disso, percebe-se a insatisfação de Leila com a postura da escola em direção ao seu filho, bem como a frustração que ele tem mostrado sentir sobre a escola e a possível hostilidade que o ambiente escolar possa estar oferecendo.

Sobre isso, Leila, a mãe de Gabriel relata:

*“Ele, ele... se sentia muito frustrado, porque ele chegava pra mim e falava assim: “Mamãe!” com o olho brilhando: “hoje eu me comportei, eu consegui me controlar!” e aí vinha um bilhete desse tamanho no caderno! **Todo o esforço que ele fazia que era gigantesco pra ele que eram... assim, que ele tentava, dava... e aí começa o que? Hostilidade dos amigos pra com ele, que é natural, já tem normalmente, ainda mais com um menino que fica com o perfil dele. Nós enquanto família temos noção da gravidade do problema, porém, acho que quando a gente procura, a gente tem que encontrar um profissional apto pra trabalhar com isso entende? A escola é excelente, porém não tá sabendo lidar com esses.. com esses... fatos**”.*

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre o interesse de Gabriel pela escola).

Percebemos na fala da mãe de Gabriel, que o sentimento dela, bem como o de seu filho, segundo ela, sobre as relações ocorridas no ambiente escolar, sugere uma relação já bastante desgastada e frustrante, tanto para a família como para a própria criança.

O ambiente de hostilidade, que ela acredita estar sendo oferecido pela escola ao seu filho, pode estar ligado a uma falta de compreensão, por parte da escola, das limitações que ela acredita que Gabriel possui. Portanto, a escola, por não considerar

aquilo que ele “consegue e pode” fazer, bem como as suas tentativas de adequação no ambiente escolar, deixa de entendê-lo, promovendo uma hostilidade em função do “perfil” deste aluno diferir da maioria dos alunos na sala de aula.

Neste sentido, ela demonstra insatisfação com a postura adotada pela escola em relação com seu filho, pelo fato da instituição demonstrar não estar apta a lidar com as dificuldades apresentadas por Gabriel no âmbito escolar. Deixando assim de promover o enfrentamento dessas dificuldades, permitindo que o ambiente escolar atue na diminuição da autoestima e do autoconceito da criança.

Podemos dizer assim, que tais sentimentos na criança, podem atrapalhar seu desenvolvimento social, sua relação com os amigos, e propiciar deste modo, um ciclo vicioso nas dificuldades relativas ao desenvolvimento social e da aprendizagem.

As inúmeras experiências de fracasso podem levar o aluno a formar uma imagem negativa de si mesmo, a ter medo do desafio, a se desinteressar pelas atividades escolares, entre outros aspectos indesejáveis. Diante desse quadro, suas relações com os colegas podem vir a ser prejudicadas, acentuando-se ainda mais o problema (SARAVALI, 2005, p.41).

Sendo assim, para o desenvolvimento da criança, especialmente em relação à aprendizagem e às interações sociais, acredita-se que o aluno não deva ser desmotivado na (e pela) escola, através de preconceitos e rotulações recorrentes, para que possa de fato acreditar na superação das dificuldades com o apoio da escola, à medida que as dificuldades apresentadas no ambiente escolar não possuem causa em si mesmas, e devem ser entendidas como resultantes de um processo mais amplo, que envolve outros atores além da própria criança.

Em outro trecho, ainda sobre a relação com a escola, a mãe de Gabriel diz:

“Quando eu cheguei nessa escola atual e falei – “Olha, o meu filho tem um quadro de hiperatividade e ele tá com esses problemas assim, assim...”, levei o material tudo, fui... falei... expliquei, expliquei, expliquei, aí eu falei pra coordenadora, a Ana – “Se você é... é... ele tá com todos esses problemas, pedagógicos, emocionais e, enfim, é hiperativo e tá nessa situação, se vocês não puderam receber o meu filho eu vou entender...”, ela ficou chocada comigo dessa questão, mas eu sou realista, se não é a melhor... porque eu to procurando uma que tem que ser, você tem que ter um preparo pra esse tipo de criança e se não tem preparo pra esse tipo de criança não quer dizer que a escola é ruim, quer dizer que não tá preparada pra esse tipo de criança porém tá para outros, a gente, eu e o meu marido e a minha família, nós temos essa consciência, então é uma escola ótima, também, porém não tá dando certo pro meu filho, entendeu?!”

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre o que acha da escola).

Nesta fala Leila evidencia um sentimento de expectativa que ela tinha em relação ao acolhimento da escola, bem como o receio de que a instituição pudesse não aceitar o desafio de receber seu filho, em função das dificuldades que ele estava apresentando naquele momento, pois a escola poderia não se sentir preparada pra tal situação.

Podemos perceber que a mãe de Gabriel ao ir até a escola com a intenção de matriculá-lo, relatou previamente aos responsáveis pela instituição as dificuldades que seu filho apresentava, bem como os laudos recebidos de diferentes profissionais – psicólogo, neurologista e psiquiatra - que informaram e confirmaram a possibilidade da existência de “doenças e limitações” em Gabriel⁷.

Ao comunicar a escola, previamente, sobre as dificuldades que Gabriel vinha apresentando, considerando ser uma medida de cuidado e preocupação com o filho, Leila acaba por auxiliar na promoção de uma rotulação, colocando Gabriel em uma categoria diferente das crianças consideradas “normais” e o encaixando em um padrão de “tipo de criança” que o diferencia das outras.

Partindo disso, e também de falas anteriores, podemos inferir algumas ideias sobre a relação estabelecida entre a escola e a família – adotiva – do aluno, Gabriel, que aponta para uma discussão sobre uma possível dificuldade da escola em lidar com os diagnósticos recebidos por ele, e que foram levados até a instituição pela mãe adotiva.

Percebemos, portanto, através das entrevistas com ambas as participantes e com as observações realizadas, que à medida que o aluno passou a frequentar a escola, esta por sua vez se “apoderou” dos diagnósticos recebidos, fora da escola, estabelecendo uma relação diferenciada com o aluno desde o princípio do ano letivo, a fim de uma tentativa de “inclusão” de uma criança que eles conheciam apenas por laudos e relatos, sem uma convivência escolar com o aluno.

Sendo assim, antes mesmo de conhecer o comportamento do aluno, ele já foi entendido pela escola atual como um aluno especial, por apresentar, conforme o

⁷ É importante lembrar que segundo relatos de Leila, ele se mostra uma criança bastante agitada, com algumas dificuldades de inserção social, concentração e comportamento, tendo passado por avaliações com diversos profissionais desde o primeiro ano de vida (Psicopedagoga, Psiquiatra, Psicóloga e Neurologista) recebendo diferentes diagnósticos, como: Bipolaridade, *Borderline*, Superdotação e Hiperatividade, sendo o laudo atual de *Transtorno Misto do Desenvolvimento, TDAH* (Transtorno déficit de atenção e hiperatividade) e possibilidade de *Dislexia* e *Disortografia*.

discurso da mãe para escola, um comportamento diverso do padrão de desenvolvimento estabelecido como “normal”.

Como Poker (2007) coloca:

Estes alunos [ditos com dificuldades de aprendizagem] passaram a fazer parte da categoria de alunos com *necessidades especiais*, e por isso mesmo, receberam o rótulo de alunos “da inclusão”. Precisam ser “aceitos” pela escola, o que subentende, como acontece de forma equivocada com os alunos com deficiência, que passam a ser considerados alunos-problemas ou mesmo alunos incapazes (p. 175).

Nessa mesma direção, em outro momento, a professora ao falar sobre as dificuldades apresentadas por Gabriel, ela ressalta:

*“Eu acredito que assim, é... **está ficando um pouco mais complicado a gente encontrar um equilíbrio**, a gente já tentou várias coisas que deu certo por um tempo, depois... dá certo por dois, três dias, no quarto dia já desanda tudo de novo, aí ce tem que procurar outra estratégia, aí a gente chama a Leila, a gente troca ideias, vamos tentar mais uma coisa [...]a colaboração que a gente tem dela é valiosíssima. Então dá certo mais dois, três dias, aí “desingola” tudo de novo. Então agora.. é um **eterno desafio pra gente**, o ano inteiro ele vai ser um desafio meu, o ano que vem vai ser o desafio de outra professora, e nos outros anos de outras professoras, até meu se eu assumir a sala novamente, ano que vem!”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre a trajetória escolar de Gabriel).

Deste modo, ao falar das dificuldades de Gabriel, Sabrina nos aponta na verdade, as dificuldades que a escola vem enfrentando para acolher o aluno, em função do comportamento que ele apresenta para se enquadrar nos moldes estabelecidos.

Percebe-se assim, que ela se posiciona de forma bastante fatalista sobre o futuro escolar de Gabriel, bem como sobre seu desenvolvimento, pois, de acordo com ela, os professores sempre terão de lidar com ele como um “eterno” desafio.

Nesta fala, a professora nos indica uma concepção repleta de pessimismo em relação ao futuro de Gabriel, que para ela não será passível de mudanças e resoluções, visto que independente das relações que ele possa vir a estabelecer, bem como das pessoas que se relacionarão com ele no futuro (outros professores e outros alunos), ela acredita que ele continuará a apresentar dificuldades e que será um desafio recorrente durante toda sua trajetória escolar.

Com isso, acreditamos que Sabrina, como professora, apresenta um discurso que participa do que comumente se escuta nos meios escolares, independente das redes de

ensino, pública ou particular. Tal discurso estabelece relações de causa e efeito sobre as dificuldades apresentadas na escola, e está embasado em concepções que colocam o aluno como “portador” de dificuldades, quando realmente, estas dificuldades, estão dentro de uma teia de relações como um todo.

Este consenso, à medida que participa de uma representação social, prejudica a educação escolar, bem como desmotiva as pessoas que compõem o sistema de ensino a questionar suas práticas e todo o processo de ensino – aprendizagem, promovendo assim, práticas escolares que submetem os alunos à preconceitos e rotulações prejudicando ainda mais a escolarização destes.

Perez e Romanelli (2004) afirmam que, na escola, ocorrem relações de poder que mesmo inconscientes, são apresentadas na forma de um *poder simbólico*, que dissemina ideologias, representações e imposições aos sujeitos que frequentam essa instituição. Argumentando que estas relações de poder permeiam o processo de ensino-aprendizagem, que é quase sempre conduzido de acordo com as classificações, avaliações e expectativas prévias que os professores fazem dos alunos.

Com isso, podemos acrescentar que tal poder exercido pelos professores na relação dos alunos com o aprendizado, está embasado em uma organização escolar que busca homogeneidade e padronização no sistema educacional, e que a partir de um padrão socialmente imposto, classifica os alunos e deixa de assumir as fragilidades da prática pedagógica da escola, culpabilizando o aluno, quando não, a família deste.

Tal ponto pode ser pensado a partir das dificuldades que as instituições escolares, de uma forma geral, vêm enfrentando em função das crescentes transformações sociais, incluindo as transformações familiares, que demandam um acompanhamento por parte dos profissionais da educação, que necessitam de suporte e preparo para o entendimento da realidade social e escolar atual.

Deste modo, podemos citar como parte do trabalho da escola em relação às transformações sociais, a crescente demanda de inclusão de crianças que apresentam diferentes dificuldades - tanto físicas, quanto de ordem psicológicas e mentais - e que também requerem um trabalho efetivo com as famílias. Sendo assim, acreditamos ser primordial que estes profissionais escolares recebam boa formação e preparo para o enfrentamento diário dos desafios recorrentes desta nova realidade escolar, que visa à integração e interação das pessoas dentro e fora do ambiente escola.

4.2. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Vítor?

Em contraposição a visão apresentada por Leila, mãe de Gabriel, que aponta a hostilidade da escola para com as dificuldades de seu filho, César e Marisa, os pais de Vítor, ao apontar as dificuldades escolares enfrentadas pelo filho - que segundo eles é recorrente de situações anteriores à adoção, vividas na família de origem - atribuem à escola um lugar de auxílio para a superação de tais dificuldades, em função de Vítor estar satisfeito com a escola.

“(Pai) Eu acho o mais importante que o Vítor gosta da escola! Quer dizer ele tá bem aqui, ele gosta, ele tem uma dificuldade com a matemática, é bem difícil pra ele, mas a gente espera que melhore.

(Mãe) Ele tem uma dificuldade pra falar, e ele não é assim: Ah! porque eu falo errado eu não posso falar!, se tiver que falar, ele não tem medo de nada, ele não tá nem aí.

(Pai) Não... isso não faz ele...

(Mãe) Quando não entende ele fala dez vezes a mesma coisa...(risos)”.

(Pai) Ele não tem preguiça... ele faz. Ele tem um pouco de medo...

(Mãe) Ele tem dificuldade, ele entende super bem assim, você fala lá em casa, você vê que ele faz as contas tudo direitinho.

(Mãe) Ele tem letra de forma, ele não tem coordenação.

(Pai) Ele não faz letra de mão.

(Mãe) Não e acho que nunca vai fazer.

(Pai) Não... eu acho que vai...

(Mãe) Ah mais... Tudo demora mais pra ele porque ele andou só aos quatro anos, entendeu?

(Pai) Ele não tinha força muscular... Ele andava sim... mas se ele caía ele não tinha força pra levantar, se ele caísse no chão ele ficava sentado, não chorava, ficava sentado lá, se passasse alguém pra levantava senão ficava sentado, se tivesse um degrau, um centímetro, ele tropeçava, não conseguia levantar o pé mais que isso, ele levantava o pé o suficiente pra andar, mas degrau ele não conseguia (...) ele não foi incentivado a andar, essas coisas, com certeza não, e a desnutrição, ele tava muito... ele tava com metade do peso...

(Trecho da entrevista com os pais de Vítor – César e Marisa - em resposta à questão sobre a trajetória escolar de Vítor).

Percebemos neste trecho acima que os pais de Vítor entendem as limitações do filho, referentes à escrita e à fala, como relacionadas diretamente com as situações vividas anteriormente à adoção.

Muito embora eles compreendam isso, a mãe demonstra maior insegurança ao falar da superação do filho, ao ressaltar que ela acha que ele *nunca* irá fazer a letra cursiva, apontando para uma possível desconfiança com relação ao tempo que ele leva

para conseguir algumas coisas que para a idade dele seriam simples, como andar, falar e escrever. Já o pai de Vítor, demonstra uma expectativa mais positiva, ressaltando que mesmo que a falta de incentivo e de alimentação adequada tenham produzido efeitos duradouros, que existe atualmente uma valorização no que o filho sente com relação à escola, como sendo o principal incentivador para a superação de suas dificuldades e que enquanto pais eles esperam essas evoluções.

Além da crença de que o filho irá superar as dificuldades enfrentadas, César aponta para a boa relação existente entre a família e a escola, como um auxílio na motivação de Vítor. Neste sentido, os pais apontam para uma valorização do espaço escolar que demonstra uma relação família - escola agradável e também embutida de expectativas, já que César, mais que Marisa, demonstra acreditar que o filho irá superar as dificuldades com o apoio escolar.

Neste sentido, como aponta Moraes (2008), em estudo sobre a relação família e escola, a família aponta a escola como um instrumento capaz de possibilitar às crianças das camadas populares uma condição de vida melhor do que as que eles têm atualmente, sendo a boa relação família escola, fundamental para o êxito escolar das crianças.

Sobre isso, Júlia, a professora de Vítor, aponta para uma parceria existente na relação com a família do aluno, e a falar sobre a trajetória escolar de Vítor ela demonstra acreditar que juntos, família e escola, podem auxiliar o aluno nas dificuldades existentes.

“Ele veio esse ano né. Na sala ele é um pouco disperso, mas ele faz tudo, lentamente, porque ele é disperso, então às vezes ele paaaaara, aí você chama ele, ele volta ele começa, e essa coordenação motora fina que ele não tem. Mas ele é muito inteligente, ele sabe tudo, ele entende tudo, ele... tudo que você pergunta pra ele, ele responde, ele tem dificuldades pra falar, ele não fala... não fala correto, corretamente, ele fala “rfsrsrfs” meio assim. Mas eu já entendo tudo, no começo não entendia nada. Como ele tem essa dificuldade de fala, então geralmente ele vai lá atrás de mim, ele pergunta pertinho, ele não consegue falar alto (...) Ontem o pai veio na reunião, eu pedi que comprasse o caderno de caligrafia pra gente ir treinando, aí o pai falou “Mas ele não consegue, é difícil”, falei assim, “Isso vai ser uma fisioterapia pra ele”, a gente não tem que desistir, fica lá fazendo, fazendo, fazendo... Ele vai conseguir sim ué!”

(Trecho da entrevista com a professora de Vítor - Júlia - em resposta à questão sobre a trajetória escolar de Vítor).

Partindo deste trecho, Júlia primeiramente aponta para o fato de Vítor ter chegado há pouco tempo na escola, o que pode limitar o seu conhecimento sobre a trajetória escolar do aluno, no entanto ela ressalta algumas dificuldades que vêm sendo

percebidas em sala de aula – na concentração, na escrita e na fala - que como explicitado anteriormente, tanto ela como os pais, acreditam estar relacionadas às situações de maus tratos vividas antes da adoção.

Segundo Júlia, ele não tem dificuldades em aprender, porém suas limitações devem ser contextualizadas, destinando atenção individualizada e adaptação de atividades, como o uso de um caderno de caligrafia, para que ele, paralelamente a série que frequenta, possa desenvolver algumas habilidades supostamente “atrasadas”.

Vale lembrar, que, como ressaltado no item 2.4.3, onde contamos um pouco sobre Vítor, a professora e também os pais, nos relataram que Vítor frequenta periodicamente sessões com uma fonoaudióloga que o auxilia no desenvolvimento de sua fala. É importante também, frisar a participação dos pais – em especial do pai – nas atividades escolares e reuniões, demonstrando o comprometimento que, conforme citado pela professora, o pai de Vítor tem com o desenvolvimento do filho.

Ao comentar que o pai esteve presente na reunião, ela relata um pouco do que conversaram, falando sobre uma solicitação feita ao pai para a compra do caderno de caligrafia, e que mesmo com o pai demonstrando certa insegurança ela o incentiva a pensar na parceria entre ambos, dizendo “***a gente não tem que desistir***” demonstrando que acredita na superação de Vítor, a partir de um trabalho unificado e colaborativo entre a escola e a família.

Em comparação com o caso de Gabriel, percebe-se que ambos fazem parte de situações de inclusão, de alunos com necessidades especiais, nas escolas, porém no caso de Vítor, ele e sua família sentem o acolhimento da escola, o que os motiva a gostar do ambiente escolar e vê-lo como um apoio para superação das dificuldades. O caso de Gabriel traz outras configurações, como apresentado, sua mãe relata a escola como um lugar hostil que exclui Gabriel do grupo, trazendo uma insatisfação por parte da família.

Acredita-se que a principal diferença entre o caso de Vítor e Gabriel está na questão comportamental. Assim como Vítor, Gabriel, não é apontado pela professora como um aluno com dificuldades na aprendizagem, como coloca Sabrina: “***Isso não é um caso de dificuldades de aprendizagem!***”, no entanto, a escola vem enfrentando dificuldades em lidar com o comportamento extremamente agitado de Gabriel, pois para a professora ele atrapalha a todos por não respeitar as regras.

Diferentemente, Vítor é apontado como um aluno com ótimo comportamento, tímido, participativo, que não fala alto, ocasionando na professora uma maior confiança

na superação das dificuldades que ele apresenta, e um conceito de que, embora ele tenha dificuldades, ele é um ótimo aluno por ter um bom comportamento.

Neste sentido, vale dizer que a maneira como as dificuldades são entendidas e trabalhadas dentro da escola fazem toda a diferença para o estabelecimento das relações, refletindo diretamente em como a própria criança irá se compreender, motivando-a ou não, estabelecendo também a forma como ela será vista pelo grupo, sendo aceita ou não. Deste modo, tais posicionamentos terão impacto direto na expectativa da criança e da família perante o ambiente escolar.

Sendo assim, a maneira como é feita a inclusão de um aluno dito com *necessidades educacionais especiais*, no caso de alunos com limitações físicas como Vítor ou com diagnósticos neurológicos como Gabriel, reflete diretamente na percepção que a criança tem de si mesma e como ela será aceita pelo grupo.

4.3. O que os entrevistados falam sobre a trajetória escolar de Mariana?

A trajetória escolar de Mariana, de acordo com Tânia, sua mãe, é marcada por situações de humilhação e por certo descaso de professores que não deram a atenção que a filha precisava para ter melhor atuação escolar.

*“Ela é uma menina assim, ela é muito **carente**. Eu tive um ano que eu... vim aqui conversar com a professora, **a professora não resolveu**, ela chegava da escola, chegava em casa chorando, “Porque filha?”, todo dia antes de ir pra escola era aquele choro, ela falava assim “Mãe chego na escola, os meninos, uns colega fala... ô gordinha, ô adotada, ô beicuda, ô beicola...” Pondo apelido... Aí eu fui, conversei com a professora... aí fui de novo, ela pegou e falou “Não mãe, não é tanto assim, a Mariana tá com isso na cabeça...”. **Aí que que eu fiz deixei ela perder...** (Pesquisadora: Deixou ela perder o ano?) **É. Porque ela tava humilhada.** Chegava em casa chorando. (...) Eu falei “Você é minha filha de coração, eu te amo mais...” e realmente, eu sou mãe, e experiência própria, **eu amo mais ela do que a minha filha!** Não sei porque, ah... acho que o amor, o cuidado é dobrado. Não sei, não sei. Quando ela faz aquela carinha, ela vem... **ela me vence pelo cansaço...** Ela me vence pelo cansaço... tá bom Mariana, então tá bom!”*

(Trecho da entrevista da mãe de Mariana – Tânia- em resposta à questão sobre a trajetória escolar da filha).

Partindo deste trecho, podemos perceber que mesmo inconscientemente, a adoção tem uma relação direta em como Tânia entende o comportamento de sua filha, circunscrevendo a maneira em que ela compreende o comportamento de Mariana,

determinando suas ações perante situações de conflito ou dificuldades que envolvem Mariana na escola.

Ao dizer “*ela é muito carente*”, subentende-se que a menina não tem, ou não teve, carinho e atenção como o desejado, portanto, ela tenta recompensá-la de alguma forma, fazendo tudo que pode e que acredita ser bom para agradá-la e sanar tal carência.

Esta situação parece ser um reflexo da maneira como a mãe entende a adoção, pois como já mencionado, Mariana foi adotada recém-nascida, não havendo vivência anterior à adoção que propiciasse tal sentimento de carência. Assim, percebe-se que a percepção que Tânia apresenta sobre adoção, como uma medida que visa sanar uma sensação de abandono, interfere na visão que ela tem da filha, como uma menina “carente”.

Ao entender que a filha estava sendo humilhada, devido aos apelidos sobre suas características físicas e sobre o fato de ser filha adotiva, Tânia, tenta proteger a filha conversando com a professora. No entanto, a professora, segundo ela, não dá a importância para o caso como ela acreditava que deveria, e então resolve tomar uma atitude, pensando no bem-estar de sua filha: ***“deixei ela perder... (Pesquisadora: Deixou ela perder o ano?) É. Porque ela tava humilhada”***.

É importante refletir em como tal atitude demonstra uma proteção intensa, talvez extrema, que pode estar relacionada a necessidade que Tânia tem de demonstrar o amor que sente pela filha, ou mesmo, um sentimento de “dó” que a impede de dizer *não*, bem como de deixá-la passar por situações que envolvam dificuldades. Isso fica mais evidente quando ela diz ***“eu amo mais ela do que a minha filha (...) acho que o amor, o cuidado é dobrado”***, finalizando com a fala de que a filha a ***“vence pelo cansaço”***.

Após este momento, eu pergunto para Tânia o que a filha acha da escola, se ela gosta de ir e a mãe diz que sim, relatando sua visão.

“Ela gosta... ela gosta, parece que ela é meia ... jogou papel higiênico lá no... no teto do banheiro... é... coisa que a gente nem... ela vem estudá... eu acho que a Mariana não pegou uma professora assim que pegasse firme... agora a Clarice, se ela tivesse mais um ano com a Clarice... a Clarice toda semana tinha o livro... fazia lição no livro... todo dia, ela pegou muito... pegou muito ali no pé da Mariana com isso daí, que ela era muito desatenta, ela... ela é muito ansiosa, se eu tô aqui conversando aqui uma coisa e ela tá lá, ela tá tentando saber lá... A professora me reclamou disso. Conversa demais. “Oh Mariana, escola se vai lá estudá, num é pra conversar”, “Ah mãe, mas a minha colega conversa!”. Gosta, das amiguinhas dela né...”

(Trecho da entrevista da mãe de Mariana – Tânia- em resposta à questão sobre a trajetória escolar da filha).

Ao dar sua opinião sobre o que a filha acha da escola, ela aponta para a questão comportamental de Mariana no ambiente escolar, relatando uma passagem em que a filha desrespeitou regras da escola, jogando papel higiênico no teto do banheiro. Ao contar isso, Tânia imediatamente coloca que Mariana precisava de uma professora que “pegasse firme”, como Clarice, deixando claro que acredita que um possível comportamento inadequado da filha na escola está relacionado à conduta dos professores.

Neste momento ela conta sobre algumas reclamações que foram feitas pela professora sobre o comportamento da filha – desatenta, ansiosa, conversa demais – ressaltando ter conversado sobre o assunto com a filha, mas que ainda assim, ela conversa na sala de aula, justificando que Mariana “**Gosta, das amiguinhas dela né...**”, o que aparentemente para ela é algo que a filha não faz por mal, mas que a professora deveria lidar com mais rigidez, “pegando mais firme”.

O que foi possível perceber neste recorte, é que mais uma vez a mãe demonstra uma grande proteção à filha, justificando comportamentos de Mariana vistos como indevidos no ambiente escolar, como responsabilidade da professora, ou talvez, das amigas.

Neste momento, ao falar sobre a ansiedade da filha, ela rapidamente comenta sobre o fato de a filha com 12 anos, ainda chupar chupeta. Argumentando que não consegue tirar este costume, pois sente dó, em função do abandono sofrido anterior à adoção, evidenciando novamente uma proteção extrema perante a filha.

*“Mas ela não larga a chupeta. Quero tirá....ela chupa só pra dormir. O pai dela nem sabe... Dorme escondido, eu **tenho dó... tudo que uma criança tem direito dela foi tirado, a mãe não quis saber nem lá no hospital, o carinho da mãe, então tudo ela... ela foi... ela foi rejeitada, então tudo que ela tinha direito, dela foi tirado, então eu fico com dó de tirar a chupeta**”.*

(Trecho da entrevista da mãe de Mariana – Tânia- em resposta à questão sobre a trajetória escolar da filha).

Ao dizer que “**tudo que ela tinha direito, dela foi tirado, então eu fico com dó de tirar a chupeta**”, Tânia demonstra agir com a filha buscando compensar possíveis privações sofridas pela rejeição da mãe biológica, demonstrando acreditar que embora

Mariana tenha sido adotada bebê e recebido todo carinho de sua família, isso não apagará a rejeição vivida. Fica evidente que para ela, mesmo o abandono tendo ocorrido quando Mariana ainda era bebê, tal situação se faz presente, tanto para a filha, que como dito anteriormente por ela, é carente, como pra si mesma, que por não acreditar na adoção como uma filiação tão importante quanto a biológica, coloca a importância dos laços biológicos como superiores aos laços afetivos.

Sendo assim, a maneira como ela entende a adoção circunscreve toda sua relação com a filha, organizando seus sentimentos e ações perante a maternidade adotiva a partir do medo de perdê-la, do medo de que a filha sofra de sentimentos como dó, pena, e compensação, negligenciando as reais necessidades da filha, no que se refere ao seu desenvolvimento emocional e afetivo, como também em suas relações sociais, dentro e fora da escola.

Partindo disso, pode-se afirmar que a trajetória escolar de Mariana, na visão da mãe tem interferência direta da rejeição sofrida antes da adoção, já que ela entende a filha como carente e ansiosa, e cita a humilhação vivida pela filha na escola e as queixas de comportamento indevido como resultado da falta de “firmeza” de professores que não souberam entender as particularidades do caso de Mariana.

A mesma questão, sobre a trajetória escolar de Mariana foi apresentada à professora de Mariana, Clarice, que apontou a aluna com um desempenho escolar bastante inferior ao que acredita ser bom, em função de dificuldades anteriores à série que ela estava cursando:

*“**Muito a desejar**, e pela série que ela tá em questão, bem **fraquinha** também, de matemática era **muito limitada**, de português escrevia assim, não obedecia, não tinha... escrevia assim... não obedecia... ortografia dela era **péssima**, não era nem ruim, era **péssima! Péssima!** (...)“Ô Mariana vem cá!” **fazia na frente na hora que ia corrigir alguma produção textual dela**, tal, “Olha parágrafo, na outra linha! Letra maiúscula, presta atenção!” **tava difícil**, é o que te falei **veio torto depois fica difícil de tirar** (...) Comportamento era normal, ela não era assim quietinha, quietinha, não tinha nada de dizer assim que ela tinha um comportamento ruim assim, normal nos dias de hoje, que **hoje ninguém fica quieto né, nos parâmetros atuais, normal.**”*

(Trecho da entrevista com a professora de Mariana - Clarice - em resposta à questão sobre a trajetória escolar da aluna).

Podemos perceber neste recorte que a professora atribui vários adjetivos ao desempenho escolar de Mariana: “**Muito a desejar**”, “**fraquinha**”, “**muito limitada**”, “**péssima, péssima..**”, apontando a aluna como detentora de defasagens que foram

sendo acumuladas ao longo dos anos escolares, usando uma visão determinista que coloca que o “*veio torto depois fica difícil de tirar*”.

Para a professora, mesmo dedicando uma atenção especial - que era feita a partir de uma prática expositiva dos “erros” do aluno, apontados em voz alta durante a leitura de uma produção textual - no caso de Mariana já não surtia efeito, “*tava difícil*”.

Tal prática, muito criticada atualmente, justamente pela exposição excessiva da criança, está enraizada em princípios tradicionais de ensino, que tem por objetivo a exposição dos “erros” de um dos alunos, para que os demais alunos também possam compreender e aprender o que está sendo apontado.

Tal concepção tradicionalista está também evidente quando a professora aponta para a questão comportamental de Mariana, se referindo como “normal” de acordo com os padrões atuais, em contraposição ao que ela já viveu em tempos anteriores da educação escolar, “*hoje ninguém fica quieto né, nos parâmetros atuais, normal*”.

Vale ressaltar que, mesmo apontando o fracasso escolar como resultado das mudanças na sociedade e na família, apresentadas no capítulo anterior, ao falar especificamente do caso de Mariana ela não atribui as dificuldades escolares apresentadas pela aluna à família, mas sim ao fato de ela ter vindo com dificuldades anteriores à série em que ela estava na ocasião. O que aponta para uma atribuição de culpa externa a sua prática, cabendo a ela “tentar” fazer algo para ajudar, mas se eximindo de culpa ou cobrança caso não conseguisse auxiliá-la, já que tais dificuldades eram frutos de anos anteriores e vieram “prontas” até ela.

Capítulo 5. Relação da adoção com a aprendizagem

Outro ponto, que possui relação direta com o que estamos buscando investigar neste estudo, está na relação entre a adoção e a aprendizagem, na opinião dos participantes.

Neste capítulo, analisaremos recortes das entrevistas de cinco professores e dos três pais participantes do estudo, visando compreender de maneira interligada como eles entendem esta relação entre adoção e aprendizagem, um dos focos principais da pesquisa.

5.1. O que dizem os professores sobre a relação entre adoção e aprendizagem?

Sabrina, professora do Gabriel, ao falar sobre a possibilidade de a adoção influenciar na aprendizagem de seu aluno, produz um discurso que isenta a adoção de culpa pelas dificuldades que Gabriel apresenta, remetendo ao fato de a família adotiva ser uma família acolhedora e que estimula o filho.

*“Não. **Adoção não**. Assim... um **processo psicológico**, não sei se é só neurológico viu... não é uma criança que tem só... (...)Não depende da adoção, não. Porque ele é muito bem acolhido pela família, muito **bem estimulado pela família**”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel- Sabrina - em resposta à questão sobre influência da adoção).

Percebemos que a professora estabelece uma relação entre o desempenho escolar do aluno e possíveis disfunções psicológicas, pois embora ela não exemplifique os motivos para tais disfunções psicológicas e isente a adoção de responsabilidades, ela evidencia que algum conflito possa existir nesta criança, não sendo apenas de ordem neurológica.

Parecendo refletir sobre esta questão no momento em que a entrevistadora faz a pergunta, percebe-se que o ambiente familiar é entendido pela professora como um ambiente positivo e que auxilia a criança no enfrentamento das dificuldades apresentadas na escola. Ela coloca que a família adotiva, neste caso, tem o mérito de acolher e estimular a criança, auxiliando no enfrentamento das dificuldades apresentadas por Gabriel.

Deste modo, ela aponta a ideia de que alguma questão psicológica está refletindo de modo negativo na criança, e que não está na relação familiar – da família adotiva – que para ela é uma relação positiva.

Vale mencionar, novamente, que nosso acesso a esta escola ocorreu a partir da indicação da família adotiva – a mãe, Leila - do aluno Gabriel. Isto talvez possa ter influências diretas nas respostas dadas pela professora entrevistada, quando o assunto era a família de tal aluno.

O que se percebe é que Sabrina não aponta a adoção, nem mesmo o contexto familiar como possíveis responsáveis pelas dificuldades de Gabriel no ambiente escolar, mas sim os fatores intrínsecos ao aluno, acreditando que, mais do que problemas neurológicos, Gabriel tenha questões psicológicas a serem resolvidas.

A partir das observações realizadas em sala, como também em trechos da entrevista com Sabrina, notamos que a relação estabelecida pela professora com Gabriel vem sendo influenciada diretamente pelos diagnósticos que ele recebeu ao longo de sua trajetória escolar – já apontados anteriormente - evidenciando que sua visão sobre Gabriel está perpassada por tais laudos, e não pela situação de adoção.

Um exemplo do que foi observado, que pode elucidar tal apontamento, ocorreu em um momento após o recreio, no início de uma aula de Ciências, quando a professora estava explicando como ocorreu a experiência realizada e Gabriel, durante a explicação, se virava para trás para falar com uma colega, após algumas repreensões da professora e reclamações da aluna que ele tentava conversar, Gabriel foi retirado da sala e levado para sala da coordenação, onde ficou até o final do dia, não retornando para a aula. A professora relatou que era a única forma encontrada de fazer com que o aluno pudesse se acalmar.

Esta situação de retirada da sala de aula, já discutida anteriormente, foi uma medida estabelecida entre a escola e a mãe de Gabriel, visando acalmá-lo para um retorno posterior. Porém, o que podemos perceber de imediato foi que o aluno não retornou a sala, trazendo “calma” para os alunos e para a professora, enquanto ele estava ausente. Tal atitude da professora, ao comportamento inadequado do aluno em sala de aula, demonstra uma relação de intolerância que comumente se vê nos meios escolares, quando um aluno apresenta um comportamento que se difere do restante dos alunos, visando mais do que produzir efeito naquele aluno retirado da sala, um efeito imediato sobre o ambiente, que estava conturbado.

Parte-se do princípio de que a relação estabelecida entre a professora e o aluno está perpassada pelas dificuldades comportamentais que o aluno tem, bem como pelos diagnósticos recebidos e isto pode interferir nas demais relações dos colegas com Gabriel, pois à medida que esta relação é circunscrita, ela pode refletir também nas interações estabelecidas deste com outros alunos, já que o professor ao ocupar o lugar de figura central em sala de aula, pode influir seus significados e sentidos nas percepções e práticas entre os alunos.

Alves-Mazzotti (1994), em seus estudos sobre representações sociais no campo da educação, percebeu que, de modo geral, os professores tendem a interagir de maneiras diferentes com os alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas e que essa relação diferenciada com os alunos, além de proporcionar reflexos na autoestima dos alunos, frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender para aqueles sobre os quais se formaram baixas expectativas.

Nesta mesma direção, Clarice, professora de Mariana, ao falar sobre a relação entre adoção e aprendizagem, coloca que esta relação depende muito de cada criança, posicionando esta relação como diretamente ligada aos aspectos pessoais de cada um. Enfatizando assim a influência que fatores e características pessoais têm na vida de cada aluno.

*“Aí que eu te falo né, eu não sou Psicóloga, é o que eu te falo, você vê... **tem crianças...** eu já tive tantas crianças assim de... **adotadas** assim né, que não é filho legítimo né, de **pais separados, que mora com a avó porque a mãe foi embora, que são ótimos alunos, não tem nem aí com a gaita!** Eu falo **pessoas boas** né... de, de... **e tem criança que qualquer coisa, um irmãozinho pequeno, às vezes, interfere no aproveitamento da criança.** Olha é o que eu te falei, se a mãe não me falasse que não é mãe dela eu nunca ia notar, porque **eu nunca notei assim alguma coisa nela, aí ela tá... ela é tristonha, porque nada, ela até que é uma criança alegre, ela não é triste não...**”*

(Trecho da entrevista com a professora de Mariana - Clarice - em resposta à questão sobre relação da adoção e aprendizagem).

Partindo deste trecho, o que se percebe é que Clarice considera as dificuldades apresentadas na escola como reações, pessoais de cada criança, frente às dificuldades ocorridas em sua vida, citando situações familiares como separação de pais, abandono da mãe, e mesmo o nascimento de um irmão, como acontecimentos que podem envolver dificuldades emocionais para as crianças e isto se refletir no rendimento escolar, assim como podem não produzir nenhum efeito, dependendo de cada criança. Ao dizer “**tem**

crianças (...) que não é filho legítimo né, de pais separados, que mora com a avó porque a mãe foi embora, que são ótimos alunos (...) e tem criança que qualquer coisa, um irmãozinho pequeno, às vezes, interfere no aproveitamento”, ela elucida sua maneira de pensar as dificuldades escolares como ligadas aos eventos ocorridos no ambiente familiar, sendo a adoção um exemplo, porém dependendo da característica pessoal de cada criança.

Ao apontar que tem crianças que independentemente dos acontecimentos na vida familiar são bons alunos, ela cita que tais situações só ocorrem em caso de “*peessoas boas*”, evidenciando que acredita em uma divisão entre pessoas “ruins” ou “menos boas” que não terão a mesma estrutura, familiar ou mesmo de caráter pessoal, para apoiar os filhos e ajudá-los a apresentar sucesso escolar como outras.

Percebemos que Clarice não atribui as dificuldades escolares de Mariana – apontadas por ela no item 4.3, sobre a trajetória escolar da aluna - como consequências da adoção, ou das relações familiares vividas, apontando para o fato de ela ser uma menina alegre, que aparentemente não tem conflitos emocionais com o fato de ser adotada.

Assim como, ao dizer que “*nunca notei assim alguma coisa nela, ai ela tá... ela é tristonha, porque nada, ela até que é uma criança alegre, ela não é triste não*”, ela pressupõe que em sua opinião, normalmente, crianças adotadas apresentam comportamentos que diferem de crianças não adotadas, ou mesmo que são crianças tristes, mas que Mariana seria uma exceção, já que “*ela até que é uma criança alegre*”.

Sobre isso, Amaral (1998), argumenta que comumente escutamos frases que envolvem uma maneira de compensar uma característica ou condição que consideramos negativa, negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável, como por exemplo, ao dizer: “é parálítico *mas* tão inteligente”, “é negro *mas* com alma de branco”. O que podemos comparar com quando se escuta pessoas dizerem: “É adotivo *mas* tão alegre”, “é adotivo *mas* tão feliz”, “É meu filho adotivo mas nem parece”. Evidenciando uma forma de fugir daquilo que não se quer ver ou acredita-se ser melhor fugir.

Em outra entrevista, Cecília, uma das professoras entrevistadas, ao falar da relação entre adoção e aprendizagem, referente aos alunos Paulo e André, nos aponta para um movimento de contraposição às generalidades difundidas no senso comum sobre “filhos adotivos = problema” que se assemelha à fala compensatória de Clarice. Ela diz:

*“Se tem eu não vi. Tô te falando, eu peguei dois exemplos muito... como que eu diria...? De sucesso! Então... porque **normalmente você encontra adotivos problemáticos** (...) É falo das notícias assim... esse tipo de fala “É adotivo coitado...” E eu não vejo, não vejo nenhum desses dois como **coitados**, muito pelo contrário, então eu acho que **nesses dois casos eu acho que o fato da adoção não implicou em nada**, eu acho que eles são normais, como verdadeiros filhos dessa família aí que os adotou”*

(Trecho da entrevista com a professora de Paulo e André - Cecília - em resposta à questão sobre a relação entre adoção e aprendizagem).

Segundo ela, os adotivos são constantemente relacionados à crianças que são ou serão problemáticas, o que em sua opinião não necessariamente ocorre, já que podemos encontrar casos como os de Paulo e André em que a adoção não implicou em nada de diferente de uma família constituída biologicamente.

Ao dizer *“nesses dois casos eu acho que o fato da adoção não implicou em nada, eu acho que eles são normais, como verdadeiros filhos dessa família aí que os adotou”* ela aponta para uma particularidade desta situação adotiva, como uma exceção aos casos de adotivos normalmente problemáticos, que para ela está relacionada à forma como essa família acolheu os filhos, não fazendo distinção alguma da filiação biológica para a adotiva.

Assim, ao usar os termos *“são normais”* e *“como filhos verdadeiros”* para dizer como estas crianças são entendidas na família, ela demonstra o quanto a maneira de adotar e acolher faz diferença para que estas crianças não sejam vistas como *“coitados”* por serem filhos adotados. No entanto, nesta mesma fala, ela evidencia um movimento compensatório, semelhante à fala de Clarice, que para dar legitimidade aos elogios feitos às crianças os compara de forma a fazer um contraponto entre o fato de serem adotados, *mas* serem normais ou serem adotados, *mas* entendidos como verdadeiros filhos. Como sugere Weber (2005), ainda é muito comum o uso de antíteses como “filho adotivo” *versus* “filho verdadeiro” ou “filho legítimo”, o que aponta para um preconceito existente por trás da semântica em relação à adoção enquanto uma constituição familiar possível.

Ainda sobre Paulo e André, outra professora participante do estudo, Flávia, traz no trecho abaixo algumas questões que elucidam a maneira como as adoções têm sido feitas, trazendo a importância de uma formação familiar que acolha e seja presente na vida da criança, ressaltando que isto independe de ser uma família biológica ou não.

*“Eu acho que **depende muito de quem adotou e como foi essa adoção**, né, se foi tranquila, por exemplo no caso do Paulo e do André eu acho que foi uma questão tranquila e **bem trabalhada pela família que adotou**, porque eles sabem, não foi escondido deles, porque a gente sabe de casos de mães e pais que até hoje escondem dos filhos, mas tá menos agora né, (...) então eu acho que dependendo de como foi essa adoção, se foi tranquila, **se a família que adotou souber lidar com essa questão**, e **depende muito também da criança** né eu acho, eu acho que não é...vamo dizer assim, uma questão difícil, **talvez não interfira se a família for bem presente**, eu acho que **como toda família, tanto a biológica quanto a adotiva, a biológica também, não sendo presente a criança também não vai bem**, então eu acho que **depende da família**”*

(Trecho da entrevista com a professora de Paulo e André - Flávia- em resposta à questão sobre relação da adoção e aprendizagem).

Partindo deste trecho, o que Flávia aponta está, portanto, relacionado à maneira como a adoção é encarada por quem adota, para que tal fato seja levado pelas crianças de maneira tranquila. Ao dizer que *“**depende muito de quem adotou e como foi essa adoção**”*, ela remete justamente ao fato de que esta é uma atitude que pode envolver dificuldades caso a adoção não seja tratada com naturalidade, verdade e respeito, o que para ela não é o caso de Paulo e André: *“**eu acho que foi uma questão tranquila e bem trabalhada pela família que adotou, porque eles sabem, não foi escondido deles**”*. Assim, ao generalizar, ela novamente retoma que, *“**se a família que adotou souber lidar com essa questão**”*, isto não trará dificuldades.

Neste sentido, ela traz uma observação bastante interessante sobre a adoção, estabelecendo uma comparação entre a família biológica e a adotiva, como indiferentes no que diz respeito a participação da vida escolar da criança, pois independente de serem constituídas de formas diversas, ambas devem visar a garantia de um bom desenvolvimento da criança, e isto ocorrerá à medida que estiverem presentes na vida dos filhos. Ela coloca também que existem fatores relacionados com a criança que determinam a maneira como ela enfrentará a questão da adoção, mas que o primordial está ligado à família.

Tal apontamento sugere que, na opinião de Cecília, a adoção não provocará reflexos negativos na aprendizagem se esta, por sua vez, for encarada pelos pais adotivos de forma tranquila, baseada na verdade e na compreensão, contribuindo assim para que a criança tenha um desenvolvimento adequado tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Conforme cita Rossetti-Ferreira (2009)

Nas relações que os familiares estabelecem com a criança, estão sendo continuamente atribuídos, negociados e modificados os significados das coisas e eventos que os cercam, e de seus próprios comportamentos e formas de ser, na medida em que as interações que envolvem papéis recíprocos, de um em relação ao outro. É nesse processo que tanto uns como outros vão se construindo e se constituindo reciprocamente como sujeitos naquela cultura e grupo social específico (p.04).

Assim, o desenvolvimento de um sujeito nunca ocorre de forma individual, pois é um processo em que estão envolvidos múltiplos atores, em uma rede de relações, onde as pessoas passam a assumir papéis atribuídos pelos outros participantes da rede, em contextos sócio-históricos específicos, que vão definir características próprias. O que nos aponta que as interações estabelecidas no ambiente familiar, adotivo ou não, devam ser estabelecidas para além das características de um ou outro sujeito individualmente.

Outra professora, Júlia, ao expor sua visão sobre este assunto demonstra uma concepção que prioriza os acontecimentos no passado, na família biológica, entendendo-os como determinantes para o desenvolvimento escolar de seu aluno.

*“Não. Eu acho que o que interfere é o que ele passou com a mãe **biológica** né. A questão dos maus tratos”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Vítor -Júlia - em resposta à questão sobre a relação entre adoção e aprendizagem).

Vale dizer que, como salientado pela professora anteriormente, e também pelos pais, Vítor passou por situações de maus tratos e negligência antes da adoção, na família biológica, o que afetou seu desenvolvimento físico, como já relatado por eles, Vítor tem dificuldades em sua fala, e dificuldades motoras, que interferem em seu equilíbrio.

A professora Júlia, quando solicitada a pensar sobre a relação entre a adoção e aprendizagem, aponta para estas experiências, colocando as dificuldades que Vítor apresenta na escola como um reflexo das situações desfavoráveis vividas anteriormente, e não relacionadas ao fato de ele ser adotado.

Assim, o que se percebe é que, embora Vítor tenha sido adotado tardiamente – aos três anos –, a professora não aponta nenhuma interferência de questões emocionais ou traumas, sobre seu rendimento, ou compreensão. Ao falar da trajetória escolar de Vítor no item 4.2., ela deixa claro que ele não tem dificuldades na aprendizagem, nem mesmo comportamentais, mas sim limitações físicas que interferem em sua

coordenação motora e atenção, relacionando os maus tratos oferecidos pela família biológica como responsáveis por tais dificuldades.

É importante ressaltar, que ao atribuir as dificuldades de Vítor à negligência familiar anterior à adoção, a professora estabelece um movimento de culpabilização da família de origem, em detrimento da boa conduta da família adotante, vista como a família que “salvou” Vítor.

Sobre isso, Weber (2005) nos aponta sobre a importância de não julgar tais situações, já que as razões que muitas vezes motivam as mães a abandonarem seus filhos fazem parte de um contexto de pobreza no Brasil. Assim, encontramos a maioria dos casos de abandono de crianças - seja o abandono pela negligência, ou o abandono nas ruas, nos lixos, nas maternidades e em instituições – relacionados primeiramente a um abandono destas mães, que foram antes de tudo excluídas pela sociedade, “não tendo acesso a bens socioculturais e nem aos meios de produção necessários a sua sobrevivência” (p. 58).

Vale refletir que, muito embora os pais adotivos e a professora de Vítor tenham contado sobre a possível situação de maus tratos vivida por Vítor na família de origem, este trabalho não teve o objetivo de investigar outros relatos sobre este assunto, nem mesmo desvendar maiores detalhes sobre este fato. Acreditamos que seja de suma importância contextualizar as possíveis causas das dificuldades e sucessos escolares apresentados pelas crianças aqui investigadas, porém não pretendemos aqui aprofundar estas questões.

5.2. E os pais, o que pensam sobre a relação entre aprendizagem e adoção?

Sobre este assunto Leila, a mãe de Gabriel, diz:

*“Não. Não, não. Mas **ele não conhece outra realidade**, porque ele **sempre soube, desde bebê**, então a gente não pode dizer que, porque ele não teve um período que ele ficou sem saber, depois ele ficou sabendo, então não tem como a gente ter um antes e um depois, até porque cresce e tem as coisas. Mas ele é resolvido com isso! Ele tem as questões dele... que ele é ter... mas... não sei se isso interfere”.*

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre a relação da aprendizagem escolar com a adoção).

Como podemos perceber na fala da mãe sobre a relação da aprendizagem com a adoção, ela se posiciona de forma a demonstrar que como Gabriel sempre esteve

participativo dos acontecimentos, não seria possível dizer que a adoção estabelece limites para a aprendizagem escolar dele. Neste momento, podemos perceber que as vivências de Leila, como membro de uma ONG relacionada às práticas adotivas, perpassa seu entendimento e posicionamento no que se refere a adoção e o estabelecimento de possíveis limites para a aprendizagem escolar dele. Assim, novamente o “lugar” de onde ela fala determina sua visão sobre o assunto.

Esta fala da mãe nos remete à discussão sobre o segredo da adoção e suas implicações quando revelado, pois, para ela, só seria possível falar da relação da atuação escolar de seu filho com a adoção caso Gabriel tivesse vivido alguma fase sem saber que era adotado para que, depois de revelado, fosse possível fazer algum contraponto de seu comportamento na escola e/ou no seu desempenho escolar.

Sobre isso, alguns estudos sobre adoção (FONSECA, 2002; WEBER, 2005; PICCINI, 1989) apontam para a importância de a criança saber de suas origens, pois, à medida que a criança vai crescendo mais complicado fica manter o segredo da adoção, já que a curiosidade natural sobre sua vida pode aparecer como um incômodo para os familiares ao lidar com isso, podendo refletir diretamente na relação familiar, prejudicando assim o conhecimento sobre si mesmo por parte da criança, ou do adolescente.

Rossetti-Ferreira (2006) propõe que o segredo da adoção, mesmo quando possuindo o objetivo de proteção aos envolvidos, torna mais difícil tanto para o adotivo, quanto para os adotantes, lidarem com as ansiedades, podendo reforçar mitos existentes quando não se fala do assunto. Neste sentido, ela argumenta ainda que, “à medida que a criança se desenvolve, ela conta com novos recursos e experiências para levantar questões sobre sua história” (p. 13).

Sendo assim, Leila aponta para este fato como algo bem resolvido para o filho, já que ele sempre soube de sua adoção, no entanto, ao dizer: “**...não sei se isso interfere**”, a mãe de Gabriel nos sugere, um momento de reflexão sobre o assunto, proporcionando assim uma possível dúvida sobre este assunto para si mesma. Acreditamos que isto possa estar relacionado ao momento de incertezas que ela pode estar enfrentando com as diferentes possibilidades nos laudos médicos de seu filho, bem como com as dificuldades enfrentadas sobre suas expectativas com a escola.

Conversando com Tânia, mãe de Mariana, sobre a relação da adoção com as dificuldades que a filha apresenta na escola, ela afirma que para ela a adoção não tem nenhuma influência no aproveitamento escolar de Mariana, demonstrando relutar em

acreditar que a filha tenha dificuldades na escola, apontando apenas para o fato de que existiu uma falta de apoio dos professores logo no início da escolarização da filha.

*“Não. Não, não, nesse sentido que a... da letra ela, ela... fez desde do maternal até o pré 3. Então eu acho assim, que quando ela chegou no pré 2, no 3, eu acho que a **professora tinha que te entrado com letra cursiva, e ela não fez...** só... E aí ela chorava, com a letra de forma, “Mãe não sei escrever com a mão!”, falei ai meu deus do céu Mariana!, “Não é escrever com a mão minha filha”, não é assim tem que falar letra cursiva, né... igual você fazia a outra... Letra de forma, agora é letra, letra cursiva, aquela que você fala é letra de forma, é essa que você escreveu aqui, então o certo de você escrever agora é a letra cursiva. Então ela teve muito trabalho. É mais eu achei que já no pré 3, **se a professora tivesse entrado com a letra cursiva, ela não taria... talvez ela taria melhor.** Porque no 1º ano, vou te contar, foi duro. Foi difícil dela aprender a ler, “Mãe eu não sei que letra que é.” Agora eu to vendo, a letra dela tá bonita, mas continua aqueles... (...) é mais pra escrever. **Não é dificuldade. Come letra! Nossa, come letra que eu vou te falá... Num sei se é a pressa. Ela as vezes ela tá sentada aqui, eu percebo, ela tá com a cabeça aqui, num tá acontecendo nada. Dispersa.**”*

(Trecho da entrevista com a mãe de Mariana- Tânia- em resposta à questão sobre a relação da aprendizagem escolar com a adoção).

Percebemos neste trecho que Tânia nega de maneira incisiva alguma relação entre a aprendizagem de Mariana e o fato de ela ser adotada, atribuindo como causa da dificuldade na escrita da filha, uma falha na conduta da professora da pré-escola que segundo ela não conduziu o processo de aprendizagem da letra cursiva de maneira adequada.

Esta mesma situação, de questionamento com relação à atuação dos professores, foi trazida por ela anteriormente, ao falar da trajetória escolar da filha no item 4.3., quando ela aponta para o fato de Mariana não ter tido uma professora firme, ressaltando que quando a filha estava com uma professora com este perfil, que cobrava bastante dela, seu rendimento escolar melhorou bastante.

Sobre isso percebe-se que Tânia atribui um grande questionamento das práticas escolares, de forma a justificar qualquer dificuldade ou indisciplina que a filha possa apresentar, não atribuindo nenhuma relação entre a adoção e a atuação escolar da filha.

Neste sentido, parece ser importante dizer que este é um questionamento importante por parte da família, quando se visa melhoria das práticas escolares, no entanto, deve-se ter o devido cuidado para que isto não se transforme em uma relação conflituosa com a instituição escolar.

A exemplo disso, no item 4.3, Tânia retrata uma situação em que procurou pela professora de Mariana para pedir uma atitude perante uma situação em que a filha dizia estar sofrendo com apelidos colocados pelos colegas, e a professora não deu a atenção que ela considerava adequada, fazendo com que ela preferisse *deixar a filha perder o ano*.

Acredita-se que tal situação poderia ter sido resolvida de forma mais diplomática se houvesse uma melhor parceria entre família e escola, na qual cada uma entendesse os posicionamentos de ambas as partes e tentasse, pelo diálogo, resolver, juntas e da melhor forma possível, situações em que uma das partes não estivesse satisfeita.

Esta talvez fosse a relação desejável de muitas famílias com a escola e vice-versa, mas que em função de práticas constantes, onde se culpabiliza um ou outro por fracassos e dificuldades, nota-se posicionamentos defensivos antes mesmo de algo de fato ocorrer.

Como sugere Weber (1986) sobre a relação entre alunos/pais e professores, existe uma grande idealização de ambos os lados, que muitas vezes cria expectativas exageradas a respeito do outro, deixando de lado a ideia de parceria e compromisso mútuo.

César e Marisa, os pais de Vítor, ao falarem sobre a relação entre a aprendizagem e a adoção, apontam que a adoção não é um fator determinante para as dificuldades que o filho vem enfrentando tanto na escola quanto, de um modo mais geral, em seu desenvolvimento.

*“(Marisa) Porque a adoção... tem gente que acha um monstro..., nossa imagina adotar, nem a pau entendeu... acha que é, por exemplo, vai pegar o gene dos pais... as vezes porque a mãe era, era... não tem nada a ver entendeu, isso daí! **Vai da tua criação, você que vai fazer (...)**”.*

*(César) É, **ele tem dificuldades... ele não foi incentivado a andar**, essas coisas, com certeza não, e a desnutrição, ele tava muito... ele tava com metade do peso (...) Ele tem problema de absorção de alimento...”.*

(Trecho da entrevista com os pais de Vítor- César e Marisa- em resposta à questão sobre a relação da aprendizagem escolar com a adoção).

Para César e Marisa, as dificuldades com que Vítor lida diariamente, tanto relacionadas à coordenação motora e equilíbrio, como em relação à fala e à escrita, são reflexos dos maus tratos vividos anteriormente na família biológica, no entanto, eles acreditam que muito embora a família biológica tenha tido atuação na construção destas

dificuldades, a criação, ou seja, a maneira como ele será educado se sobrepõe as fantasias existentes sobre adoção.

Como ressalta César, Vítor tem algumas dificuldades, advindas da desnutrição e maus tratos vividos no contexto familiar anterior, que interferiram em sua saúde e afetaram seu desenvolvimento. Mas tal situação, segundo Marisa, não tem nenhuma relação com a educação do filho, ressaltando que “*Vai da tua criação, você que vai fazer*”, apontando para a construção de novos vínculos que irão reconfigurar os costumes e as relações após a adoção, de acordo com a forma de educar da família que adotou.

Assim, Marisa deixa claro, que muito embora o filho não seja filho “de sangue” do casal, ela não acredita que as dificuldades dele estejam ligadas aos genes da família biológica, mas sim que a maneira como ela o educa é que irá determinar seu comportamento, bem como as características pessoais dele, evidenciando que não acredita no fato da adoção ter ou não influência na aprendizagem do filho. Em seguida, César completa a fala da esposa, apontando para as dificuldades de Vítor como consequência da criação anterior indevida, sendo a desnutrição e a falta de incentivo do ambiente, os responsáveis pelas limitações físicas do filho.

Deste modo, César e Marisa, sugerem que, embora as vivências anteriores à adoção tenham produzido efeitos na vida do filho, estes processos não se encontram determinados e fechados, mas sim em constantes rearranjos, em função das interações realizadas atualmente na família adotiva.

No entanto, embora depositem toda confiança na reconstrução dos costumes e da educação do filho, percebe-se que as dificuldades de Vítor, assim como as causas apontadas – negligência e falta de incentivo – parecem perpassar tanto a visão que Marisa e César, têm de Vítor, como também a maneira que Júlia, sua professora, o compreende. Deste modo, as situações de abandono e de maus tratos, atuam como um possível circunscritor tanto para as relações familiares, como dentro do contexto escolar em que Vítor está inserido.

De uma forma geral, os participantes apontaram que as dificuldades escolares e os sucessos apresentados pelos adotivos não foram diretamente relacionados as vivências da adoção, apontando outras razões, que não diretamente à adoção, como possíveis responsáveis.

Capítulo 6. Fatores que influenciam a aprendizagem

Neste capítulo analisaremos recortes das entrevistas de cinco professores e dos três pais participantes do estudo, visando compreender de maneira interligada o que eles acreditavam interferir nos processos de aprendizagem das crianças.

Para organizarmos este capítulo buscamos selecionar algumas repostas dadas pelos participantes às questões do roteiro relacionadas à opinião deles sobre o que eles acreditavam estar relacionado com o desempenho escolar destes alunos adotados e também sobre a existência de alguma relação entre o desempenho escolar do seu aluno e o contexto familiar atual – da família adotante.

6.1. Professores: Enfoque na família

Sobre este assunto, o trecho que será apresentado abaixo elucida um pouco a maneira como outra professora entrevistada – Clarice - demonstra uma atribuição para as dificuldades que alguns alunos apresentam como consequência direta do contexto familiar.

*“Eu acho que muito **problema familiar interfere, interfere muito, muito, muito!** Às vezes a gente vê a criança tá lá com algum problema, essa criança não era assim, porque será que tá assim né, às vezes você encontra com a mãe, ou a mãe vem conversar com você, são os pais que às vezes estão se separando, briga em família, ou já é porque às vezes a gente não tá sabendo, mas o pai já não tá há muito tempo junto, **tem criança que não sente, mas tem criança que sente.** Ou também é **família que não liga pra escola, manda o filho pra escola pra ficar livre, pra escola tomar conta,** ainda mais agora que a escola dá alimentação, dá tudo né, vem pra cá bem... tá no hotelzinho, tá no hotelzinho, vai pro hotelzinho lá você tem a babá pra te olhar, pra te ensinar, tem hora de comer, tem lugar pra beber água, tem o banheiro se você tiver uma necessidade, e é uma beleza, e num... mas na hora de vir numa reunião, às vezes **nem numa reunião de pais aparece, tem criança... que a gente precisa dos pais,** às vezes aparece aí no fim do ano pra saber se vai passar ou repetir, se você chegar pra falar “Olha ele vai passar com pouco conteúdo hein, ele tá muito fraquinho...” Num quer nem saber, é capaz de virar a cara... as costas, e falar, hoje passa todo mundo né... vai te passar...”*

(Trecho da entrevista da professora da Mariana – Clarice – sobre o que ela acha que influencia na aprendizagem do aluno).

Neste trecho abaixo, percebemos que Clarice não se remete à situação especificamente da aluna Mariana, mas aponta de um modo geral, os fatores que ela acredita que influenciam na aprendizagem dos alunos, referindo-se ao contexto familiar como o principal fator, pois para ela *“problema familiar interfere”* bastante no aproveitamento da criança, muito embora, também seja grande o número de famílias que veem a escola como um “hotel”, sem interesse real na aprendizagem do filho, interferindo também no interesse dos alunos pela escola.

Sendo assim, ao apontar para o ambiente familiar como uma grande influência para aprendizagem, Clarice demonstra entender tal situação por duas vertentes, a de que problemas familiares interferem na organização emocional e psicológica da criança, que assim irá apresentar dificuldades escolares, e também pelo lado de que muitas famílias não se importam com o valor dos conteúdos escolares, desestimulando a criança na aprendizagem.

Vale dizer, que Clarice não se referiu aqui diretamente ao caso de Mariana, que como apontado nos itens 4.3 e 5.1, é descrita pela professora como uma aluna com dificuldades em função de falhas de séries anteriores, não apontando críticas específicas à família da aluna.

Assim, como Clarice, Sabrina, professora de Gabriel também é convidada a falar sobre possíveis fatores que podem estar influenciando na aprendizagem de seu aluno. E ela inicia dizendo, de uma maneira ampla, o quanto para ela, as dificuldades escolares estão relacionadas com fatores exteriores à escola, apontando para a necessidade de se conhecer o momento em que essa criança está vivendo, tanto no âmbito pessoal e psicológico como das vivências familiares, já que a criança vai para escola carregada de emoções vividas em contextos fora da escola.

*“Eu acredito que dificuldade de aprendizagem não é só um processo escolar, é também um processo psicológico que a criança pode tá passando **em casa, pode já ter vivido**, [...] vai além do muro da escola, **toda dificuldade, pra mim, toda dificuldade de um aluno vai além do muro da escola**”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre o que ela acha que influencia na aprendizagem dos alunos).

De acordo com estes apontamentos, podemos dizer que, para Sabrina, a aprendizagem está diretamente relacionada a questões mais próximas das dinâmicas do

ambiente familiar e da maneira como os pais se relacionam com o processo de aprendizagem dos filhos.

Em outro momento, Sabrina cita que os incentivos feitos pelos pais são essenciais para um bom desenvolvimento emocional da criança, e isto se reflete na aprendizagem escolar.

*“Então sucesso da criança tá muito relacionado também com o **contexto familiar**, porque se a família olhar o caderno e ao invés de ficar apontando erro do aluno, **incentivar!**”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre o que ela acha que influencia na aprendizagem dos alunos).

No entanto, muito embora ela aponte que o contexto familiar desempenha papel fundamental na aprendizagem escolar das crianças, como vimos no item 5.1, no caso de Gabriel, ela estabelece uma relação destas dificuldades com possíveis disfunções psicológicas que Gabriel possa ter, isentando a família de qualquer responsabilidade. Assim, ao falar sobre a relação entre adoção e aprendizagem, Sabrina propõe que especificamente na situação de Gabriel, a adoção não seria uma influência, já que a família que o adotou é muito acolhedora e o estimula, relacionando suas dificuldades como advindas de processos psicológicos.

*“Um processo **psicológico**, não sei se é só neurológico viu... não é uma criança que tem só... (...) **Não depende da adoção, não**. Porque ele é muito bem acolhido pela família, muito bem **estimulado pela família**”.*

*(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel- Sabrina - em resposta à questão sobre influência da adoção, **discutido no item 5.1 deste texto**).*

Deste modo, percebemos que a professora estabelece uma relação entre as dificuldades escolares de Gabriel como fruto de possíveis disfunções psicológicas, evidenciando que algum conflito possa existir nesta criança. Sendo assim, percebe-se que o ambiente familiar, no caso deste aluno, é entendido por Sabrina como um ambiente positivo que o auxilia na superação das dificuldades apresentadas na escola, estando suas dificuldades relacionadas com questões intrínsecas a ele, psicologicamente.

Neste momento, ela retoma a ideia de que a aprendizagem está relacionada aos processos psicológicos, se remetendo ao fato das dificuldades escolares estarem “além do muro da escola”.

Deste modo, assim como Clarice, Sabrina demonstra acreditar que as dificuldades escolares estão relacionadas com fatores exteriores à escola, tanto no âmbito pessoal e psicológico como das vivências familiares, já que acreditam que a atuação escolar está totalmente relacionada às práticas familiares e a maneira como as crianças reagem frente às dificuldades emocionais que muitas vezes enfrentam fora da escola.

O papel da família como responsável pelo desempenho escolar da criança também é evidenciado quando o rendimento do aluno é bom. Veja o que diz a professora de Vítor:

*“Então, ele tem uma **família muito boa** né. E assim eles ajudam bem ele, então ele traz sempre tarefa, feitinho. Ele é educadíssimo, quietinho, não conversa”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Vítor - Júlia - em resposta à questão sobre o que para ela influencia na aprendizagem do aluno).

Também as professoras Flávia e Cecília, ao contar o que pensam sobre as possíveis influências na aprendizagem de Paulo e André, apontam para a boa atuação da família adotante como principal responsável pelo sucesso escolar.

*“A **família adotante foi primordial** eu acho pra esses meninos assim, nossa eles é... eu percebo que eles são felizes assim, são crianças felizes”.*

(Trecho da entrevista da professora dos irmãos André e Paulo – Flávia – sobre o que ela acha que influencia na aprendizagem dos alunos).

*“Deve ser **uma família de muita estrutura**... dentro de casa, porque eles são muito disciplinados, então eu acredito que a família deva ser uma família muito consciente daquilo que tá fazendo, deve ter regras dentro de casa, deve ter limites, eles sabem, sabem se colocar, sabem o lugar de cada um, eles não interferem a fala de ninguém, então eu acho que deve ser, por não conhecer eu to julgando pelo que eu vejo deles, **são alunos muito educados**, hoje em dia é difícil de encontrar, ter limites principalmente, e eles têm”.*

(Trecho da entrevista da professora dos irmãos André e Paulo – Cecília - sobre o que ela acha que influencia na aprendizagem dos alunos).

De acordo com estes apontamentos, podemos dizer que para estas professoras a aprendizagem está diretamente relacionada a questões mais próximas das dinâmicas do ambiente familiar e da maneira como os pais se relacionam com o processo de aprendizagem dos filhos, para elas a educação familiar é essencial para um bom desenvolvimento da criança, e isto se reflete na aprendizagem escolar.

Neste sentido, podemos afirmar que na busca por um *motivo* para a apresentação de dificuldades, os professores citam os fatores extraescolares como principais, senão únicos, responsáveis pelas dificuldades escolares apresentadas, não considerando assim, a escola e suas relações enquanto contexto primordial para o entendimento de tais dificuldades.

O mesmo percebe-se quando um possível sucesso é apontado – como nos casos de Paulo, André e Vítor, - o apoio familiar, ou mesmo outros fatores externos à escola são indicados como principais influências. As razões para comportamentos ditos “bons” e bem aceitos e a ausência de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem vêm acompanhadas de justificativas de uma boa “estruturação” familiar.

Em ambas as situações, percebe-se a formulação de justificativas que se assemelham a equações exatas e diretas: as dificuldades ou a ausência delas, de todas as ordens, usualmente são vistas como consequência direta do que, no imaginário social, se concebe como “estruturação familiar” – estabelecendo uma dicotomia entre famílias estruturadas *versus* famílias desestruturadas. Assim, dificuldades ou êxitos são encarados como consequência, tanto do acolhimento, estímulo como também de ajudas em tarefas enviadas para casa, bem como da participação em reuniões escolares para os pais.

Esta situação, que aponta para a família a total responsabilidade da atuação escolar do filho, acaba por restringir o papel da escola como meramente avaliativo, ao invés de também reflexivo, culpabilizando, senão a falta ou a presença de interesse da família pelas atividades escolares, questões emocionais e psicológicas de cada criança como responsáveis por fracassos e sucessos escolares.

Deste modo, a discussão realizada aqui remete à ideia de que os casos de dificuldades, mais do que os de sucessos, tendem a atribuir uma visão negativa à família, que ao incorporar tal culpa, não deixa para escola nada a fazer senão continuar a atribuir tais dificuldades como externas ao processo de ensino.

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 217).

Esta é a maneira como a escola lida, de modo geral, com as dificuldades encontradas, desviando as responsabilidades para a família e/ou para os alunos.

Neste sentido, cabe destacar que quando a escola, por meio dos professores e outros profissionais ligados a ela, transmite ao aluno e sua família toda a responsabilidade pelas dificuldades escolares, deixa de repensar as próprias práticas e conhecer o que ocorre no interior da instituição escolar. Assim, como sugere Patto (1990):

Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar dificultadora do bom rendimento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizo-paranóides ou depressivas decorrentes das relações familiares que se estabelecem na pobreza. Mesmo nos casos em que isto for demonstrável, é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e sua relação com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola; estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação (p. 296).

De acordo com os discursos apresentados pelos professores, podemos perceber que grande parte apresentou uma concepção de aprendizagem de maneira atrelada às concepções de família, definidas muitas vezes como estruturadas ou desestruturadas, perpassando, assim, as visões sobre o que, para eles, exerce influência na aprendizagem dos alunos, em especial nos alunos adotados observados neste estudo.

Sendo assim, pode-se dizer que de modo geral, os professores estabelecem as dificuldades ou sucessos escolares como dependentes da “estruturação” e apoio familiar, bem como da organização emocional e psicológica da criança.

6.2. Pais: Foco na criança

Durante a entrevista com Leila, percebemos, em seu discurso, a presença constante dos encaminhamentos e diagnósticos recebidos por Gabriel. Como já ressaltado no item 4.1, sobre a trajetória escolar de Gabriel, ao falar sobre a escolarização do filho, ela apontou diversas vezes para as dificuldades que ele apresenta

na escola, demonstrando uma focalização das características pessoais do filho para a explicação do comportamento e das dificuldades escolares apresentadas por ele.

*“ É... quando ele começou a tratar no Hospital eles acertaram a **medicação**, porque todas as **medicações**... o Ritalina... esses remédios... o... o Concerta, que são os remédios mais utilizados pra **hiperatividade** dá um efeito colateral que ele chega até ter tipo alucinação, sabe, perseguição, achar que alguém vai matar ele, ele teve até esse sentimento tadinho! Então eles acertaram uma **outra medicação** que mexe na frequência cerebral dele de uma outra forma e tá excelente, e aí no meio do ano, a gente até.. dessa reunião que a gente teve lá na escola que foi muito desagradável, **a gente até pensou em tirar ele da escola e deixar ele sem estudar nada**, no sentido assim de... vamo procurar uma, uma... **psicopedagoga, uma pedagoga**, senão especializada mas que já tenha alguma experiência com relação a isso, **uma terapia ocupacional, uma fonoaudióloga**, vamo fazer esse trabalho multidisciplinar com ele pra poder ver se a gente consegue é... **fazer ele ter uma noção maior desse, desse, de tudo isso**. Porque perder o ano por perder, não era isso que a gente tava pensando, dele ir pro 4º ano ou não, mas **a questão assim dele se encontrar e dele se situar dentro dele mesmo**”.*

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre a trajetória escolar de Gabriel).

Partindo disso, acreditamos que Leila entende as dificuldades apresentadas por Gabriel, como diretamente relacionadas ao diagnóstico de hiperatividade e déficit de atenção (TDAH) que lhe foi atribuído, bem como as tentativas de acerto nas medicações e incertezas dos laudos recebidos até hoje. Ressaltando também uma inadequação da escola em trabalhar com as dificuldades que, para ela, o filho possui.

Um trecho que nos chama bastante atenção está no fato de, ao falar da parte pedagógica de seu filho e do desempenho dele na escola, ela ter bastante dificuldade em *fugir* do assunto das suas supostas dificuldades neurológicas, psicológicas e dos laudos e medicações que Gabriel recebeu ao longo de alguns anos escolares. Colocando assim, como central, a questão da medicação para que a hiperatividade, que até então é a única certeza que ela possui dos laudos apresentados, fique controlada e ele possa se comportar adequadamente na escola.

Vale dizer, que segundo informações da mãe, Gabriel recebeu seu primeiro diagnóstico de hiperatividade antes dos seis anos de idade, porém, devido a idade, ele não pode ser medicado. E que desde então ela vem consultando profissionais de diferentes especialidades (psicólogos, neurologistas, psiquiatras e psicopedagogos) para auxiliá-la na solução das dificuldades do filho.

Neste sentido, ela demonstra depositar todas as suas expectativas na adequação do comportamento de seu filho, com as medicações que ele está tomando, bem como com o auxílio de um profissional (tanto pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional ou fonoaudióloga) para que assim ele possa se desenvolver, “se encontrar” e posteriormente se integrar no ambiente escolar. Já que acredita que a escola não vem desenvolvendo o trabalho esperado com Gabriel.

Esta questão nos remete a uma possível dificuldade que a mãe vem enfrentando em “solucionar” suas aflições em função das dificuldades que o filho apresenta. Ela parece estar buscando explicações e auxílios constantes, o que justifica os inúmeros profissionais que ela já consultou e os que ela diz pretender consultar, para o “ajustamento” de seu filho consigo mesmo, e com as necessidades preconizadas pela sociedade, da qual a escola faz parte.

Deste modo, percebemos que Leila, ao se apoiar na busca por profissionais fora da escola, e nos laudos, diagnósticos e medicações, propostos por eles, está evidenciando uma necessidade de ajuda para o que ela está tendo dificuldades de entender sozinha. Ao perguntarmos à Leila, mãe de Gabriel, sua opinião a respeito do que interferia na atuação dele na escola, ela rapidamente retoma ao assunto do laudo médico que ela recentemente recebeu, apontando para a veracidade destes instrumentos.

*“Eu não tenho uma opinião, eu tenho um **laudo do médico** que eu peguei hoje! [...] nesse diagnóstico que ele tem agora, é que ele tem essa hiperatividade que chama Transtorno Misto do Desenvolvimento, até eu tenho o atestado se você quiser ver ![...] **Problema neurológico mesmo. Intelectual não, é só organizacional, parece que tem organizacional, mas todo mundo fala assim: ele é muito inteligente**”.*

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre o que ela acreditava que estava interferindo na atuação escolar de Gabriel).

Nestes trechos apresentados acima, podemos perceber que Leila se posiciona em relação ao seu filho a partir das interpretações dos diagnósticos que Gabriel recebeu de profissionais da área da saúde. Assim, ela possibilita que tais diagnósticos atravessem suas percepções sobre ele, apresentando uma visão de aprendizagem que busca nas explicações médicas e científicas, verdades absolutas que possam confortar e dar explicações para um comportamento dito inadequado. Já que ao fugir do padrão de normalidade imposto pela escola, e em primeira instância pela sociedade, tal situação traz alguns receios e dúvidas que somente com respostas ditas “verdadeiras”, como

muitas vezes são encaradas os laudos médicos, é que a pessoa tem a sensação de segurança.

Assim, o *status* e o poder, que um laudo médico exerce, demonstram o quanto tais diagnósticos são encarados como legítimos e não apenas opiniões, influenciando diretamente nas questões escolares, alterando a constituição das relações em diferentes contextos e também a constituição da pessoa.

Em um artigo publicado para uma revista escolar, Marçal (2007) aponta como o encaminhamento de “alunos com dificuldades” aos consultórios médicos tem sido cada vez mais frequente, bem como o uso abusivo de remédios devido à crença de que a criança que não aprende é doente. Ainda sobre isso, a autora cita um trecho de sua entrevista com Maria Aparecida Affonso Moysés, que afirma que:

Nas décadas de 1970 e 80 era moda culpar a desnutrição e os distúrbios neurológicos pelos baixos índices de desempenho. Agora, esse preconceito ganhou novo verniz e passou a ser chamado de dislexia, transtorno de déficit de atenção e outras enfermidades (*apud* MARÇAL, 2007, p. 36).

Concordando com isso, entendemos que ao buscar respostas em consultórios, através de laudos médicos, Leila legitima uma concepção patologizante para as dificuldades apresentadas pelo seu filho no âmbito escolar, buscando entender e explicar o que provoca incertezas e receios.

Sobre este assunto Souza (2002) ressalta que,

Outro aspecto presente nas queixas, é a peregrinação dos pais de um profissional a outro em busca “do que meu filho tem, pois não vai bem na escola”, ou seja, na medicalização do processo de escolarização, fortemente marcado pelos muitos encaminhamentos das crianças até chegar no “pior deles”: a comprovação da deficiência mental (SOUZA, 2002, p. 183).

Partindo disso, a autora argumenta que constantemente nos deparamos com a explicação de fatos sociais, como as “dificuldades de aprendizagem”, a partir de embasamentos biológicos, reduzindo todo conjunto de trabalhos que retratam a complexidade do fenômeno da escolarização, a simples falhas no sistema nervoso central.

Sobre isso, Collares e Moysés (1996), ao discutirem o fracasso escolar como produzidos no interior das instituições escolares, utilizam-se do termo “Patologização do processo de ensino-aprendizagem”, apontando como um diagnóstico, ou mesmo as suposições de um profissional fora da escola, em especial da área da saúde, podem produzir fortes significações sobre o trabalho docente, reproduzindo discursos, dentro

da escola, que justificam as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como produzem fortes significações sobre a criança.

Vale ressaltar que muitas vezes, os diagnósticos e laudos oferecidos por profissionais da saúde não contemplam informações sobre o cotidiano escolar, que são valiosas para o entendimento das dificuldades escolares, já que tais dificuldades foram apresentadas no espaço da escola e muitas vezes também produzidas ali.

Com isso, acreditamos que mesmo que uma criança possa de fato apresentar *disfunções* de ordem neurológica, psicológica ou psiquiátrica, não se deve desconsiderar os contextos nos quais esta criança faz parte e os ambientes em que as dificuldades se apresentaram.

O que se percebe é que para Leila, os diagnósticos emitem uma verdade, na qual ela se apoia para tentar entender o próprio filho. Assim, sua visão sobre as causas das dificuldades acabam focadas nos laudos sobre Gabriel. O que não se contesta é o quanto tais diagnósticos estão atribuindo um estigma para Gabriel, que termina por carregar rótulos, tanto dentro da escola, como em casa, de alguém que detém problemas e que não se encaixa nos modelos padronizados e aceitos na sociedade.

De acordo com Melo (2000) o estigmatizado é alguém que deixa de ser visto como uma pessoa em sua totalidade, na sua capacidade de ação e passa a ser entendido como uma pessoa desprovida de potencialidades. “Este sujeito é estigmatizado socialmente e anulado no contexto da produção técnica, científica e humana” (p. 18).

Melo (2000) coloca ainda que, atualmente, a palavra “estigma” vem sendo entendida como uma representação de algo negativo, sendo uma ameaça à sociedade, referindo a tal palavra como uma *identidade deteriorada por uma ação social*.

Ela aponta que “a visibilidade do estigma constitui um fator decisivo e aqueles que convivem com o indivíduo podem exercer influência na apreensão da sua identidade social” (p.20). Sendo assim, “a sociedade limita e delimita a capacidade de ação de um sujeito estigmatizado, marca-o como desacreditado e determina os efeitos maléficos que pode representar” (p.20).

Deste modo, um indivíduo que sofre uma estigmatização deve ser entendido como um sujeito que precisa de auxílio para que tal estigma e rotulação sejam revertidos, e o que se percebe no caso de Gabriel é que ele já incorporou tais rótulos, assim como sua família e outras pessoas que convivem com ele dentro e fora da escola.

No caso de outra criança de nosso estudo, Vítor, sua mãe, Marisa, ao falar sobre as dificuldades motoras apresentadas pelo filho, argumenta que as situações vividas anteriormente à adoção foram responsáveis em atrasar o desenvolvimento de seu filho.

*“Ele tem letra de forma, ele não tem coordenação. Tudo demora mais pra ele porque ele andou só aos quatro anos, entendeu? **Ele não foi incentivado a andar, essas coisas**”.*

(Trecho da entrevista com a mãe de Vítor - Marisa - em resposta à questão sobre as dificuldades escolares do filho).

Neste trecho podemos perceber que novamente Marisa aponta para dificuldades que o filho tem como resultado de falta de incentivo e cuidados na família biológica, buscando demonstrar, mesmo inconscientemente, que ela e sua família nada têm a ver com tais dificuldades, retirando de si uma possível culpa e focando na família biológica.

Entretanto, ela completa dizendo:

*“**É a criação que manda!** E tem... falam que criança adotada é tudo... assim... é muito... é... **criança que fica a vontade, não respeita ninguém, não obedece ninguém... Rebelia, tudo isso, e eu... eu vejo, eu penso que não é desse jeito! Porque eu consigo... eu consigo educar eles, pode ir num lugar se agora é pra sentar...**”*

(Trecho da entrevista com a mãe de Vítor - Marisa - em resposta a questão sobre as dificuldades escolares do filho).

Para a mãe de Vitor, independente de tudo que ele tenha vivido na família biológica, para ela a “criação”, ou seja, a forma como ela educa os filhos, é que faz a diferença. Importante notar que em sua fala ela se coloca, de certa forma, em uma posição defensiva, ou seja, buscando defender a eficiência de seu papel de mãe que se compromete e educa.

O que se percebe é que Marisa aponta para algumas dificuldades enfrentadas por Vítor que estão relacionadas com situações anteriores à adoção, assim, muito embora ela deixe claro que ela é a responsável pela educação dos filhos a partir do momento da adoção, existem alguns fatos que ela não pode reverter, pois não estão ao seu alcance, como as dificuldades que ele enfrenta em sua coordenação motora.

Colocando assim as causas para as dificuldades e limitações que ele tem nas vivências anteriores e o bom comportamento como fruto de uma boa criação atual.

Neste sentido, Marisa se posiciona como uma mãe que acredita de fato que um percurso pode ser reescrito e reconfigurado de acordo com as novas relações que são estabelecidas. Porém ela dá maior ênfase ao fato de que isto depende, quase que exclusivamente, dela, enquanto família, já que para ela “*é a criação que manda*”.

O que se percebe, é que da mesma forma que as dificuldades e os diagnósticos recebidos por Gabriel perpassam o entendimento que Leila, a mãe, tem do filho, no caso de Vítor, suas limitações físicas e a falta de incentivo e negligência proporcionados pela família biológica, perpassam a visão que Marisa e César, os pais, tem de Vítor. Tal situação atua como um circunscritor para as relações estabelecidas entre eles, apontando limites e/ou possibilidades para estas interações, além de atuar como possíveis circunscritores para o rendimento escolar destes.

No caso de Mariana percebemos que em alguns pontos da entrevista a mãe, Tânia, aponta como causa de algumas dificuldades escolares da filha a falta de firmeza de alguns professores, ressaltando a carência da filha como um fator primordial para suas possíveis dificuldades:

“Ela é muito carente. Eu tive um ano que eu... vim aqui conversar com a professora, a professora não resolveu (...) eu acho que a Mariana não pegou uma professora assim que pegasse firme”.

(Trecho da entrevista da mãe de Mariana – Tânia- em resposta à questão sobre a trajetória escolar da filha).

Em outro trecho ela aponta novamente para uma possível defasagem na conduta da professora da pré-escola, que para ela não ensinou um conteúdo necessário no devido momento e isso acarretou, em sua visão, dificuldades atuais.

“É mais eu achei que já no pré 3, se a professora tivesse entrado com a letra cursiva, ela não taria... talvez ela taria melhor”.

(Trecho da entrevista da mãe de Mariana – Tânia- em resposta à questão sobre a relação entre aprendizagem e adoção).

De acordo com os itens 4.3 sobre a trajetória escolar de Mariana, e 5.2 sobre a relação entre aprendizagem e adoção, na visão de Tânia, mãe de Mariana, a filha, por ter passado por um abandono da mãe biológica, apresenta alguns comportamentos devido a carência, ansiedade e desatenção, que para ela seria resolvido se os professores pegassem mais firme, compreendendo a filha dentro deste panorama.

O que aparentemente se nota é que Tânia “mima” muito a filha, tendo dificuldades em dizer não, acreditando que isso pode compensar o abandono da mãe biológica, ocorrido quando Mariana era recém-nascida.

No trecho abaixo, discutido anteriormente, tal situação se evidencia:

*“ Eu **tenho dó...** tudo que uma criança tem direito dela foi tirado, a mãe não quis saber nem lá no hospital, o carinho da mãe, então tudo ela... ela foi... ela foi **rejeitada**, então tudo que ela tinha direito dela foi **tirado** ”.*

(Trecho da entrevista da mãe de Mariana – Tânia- em resposta à questão sobre a trajetória escolar da filha).

Partindo disso podemos dizer que Tânia não compreende as dificuldades apresentadas pela filha como provenientes das relações que foram estabelecidas ao longo da vida de Mariana, as quais a escola, a família e a própria Mariana atuam.

Apesar de Tânia apontar as dificuldades escolares da filha como relacionadas à conduta dos professores desde o início da escolarização da filha, ela cita constantemente o abandono passado pela filha e a carência sentida em função disto, demonstrando entender a filha a partir de tais acontecimentos.

Isto demonstra que a percepção de Tânia sobre as dificuldades da filha perpassam tal abandono, já que ela demonstra constantemente proteger a filha, pois sente dó da rejeição sofrida pela mãe biológica, que para ela faz com que a filha se sinta insegura, defendendo a ideia de que os professores devem entender e atender as necessidades de Mariana.

Capítulo 7. Concepções de adoção

Este capítulo será pautado nas entrevistas de seis professoras e três pais entrevistados nesta pesquisa, a partir de uma questão de nosso roteiro que visava uma reflexão dos entrevistados sobre o tema da adoção.

Tal reflexão se fez importante para nossas análises, entendendo que esta norteia alguns princípios discutidos nos capítulos anteriores, apontando “o lugar” partem alguns pressupostos dos entrevistados.

7.1. O que os professores pensam sobre o assunto?

*“Se todas as famílias fizessem essa **caridade**... inclusive, eu tive muita vontade de **fazer isso**, eu meu marido, mas a gente teve alguns problemas que não deu certo. Mas eu acho que **todas as famílias deviam adotar uma criança**”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Vítor – Júlia – em resposta à questão sobre sua concepção de adoção).

Este trecho foi extraído da entrevista que foi feita com Júlia, a professora de Vítor, ao falar sobre como pensa a adoção, ela nos aponta uma concepção bastante difundida no senso comum, que encara a adoção como uma ação solidária, na qual o ato adotivo é apresentado como uma caridade para a criança ou adolescente que dela precise. Deste modo, entende-se a situação de adoção como compensatória, devendo ser realizada para suprir carências e defasagens vividas anteriormente ao processo adotivo.

Nesta mesma direção, outra professora, Flávia, apresentou uma visão que se assemelha a de Júlia, colocando a adoção a partir de um aspecto de nobreza, ou seja, como um ato que possui em si uma beleza em função de a pessoa ter condições de assumir uma criança como um filho.

*“Então, eu tenho na família um caso, eu pensava que era uma questão difícil, eu achava assim, nossa se fosse pra eu adotar um filho eu não sei se daria conta, mas até acontecer isso na minha família. Eu tenho um primo, casou, a menina casou super nova e o sonho da vida dela é ter um filho e **ela não pode**. Hoje ela tem minha idade, mas casou novinha, já fez de tudo que você imaginar, tudo, mas não conseguiu, entrou em **depressão** por causa disso, aí resolver adotar, aí adotou três! Três irmãos, todos meninos, e assim eu comecei a ver a adoção de outro jeito, porque é um amor que eles têm por aqueles filhos, que parece até mais do que **filhos verdadeiros** (...)Então passei a ver a adoção de forma diferente, acho que é uma coisa **muito nobre**. Ainda não sei se*

eu faria, porque eu acho que é uma responsabilidade gigante, a mesma coisa de ter um filho só que não saiu de você, mas acho muito bonito”.

(Trecho da entrevista com a professora dos irmãos Paulo e André – Flávia - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Este tipo de pensamento, há muito tempo, integra o ideário sobre a temática da adoção, em função de se acreditar que ao acolher uma criança que passou por situações de rupturas, a pessoa que adota está sendo boa e caridosa. No entanto esta visão se respalda muito mais em uma atitude egocêntrica, de que se está fazendo algo politicamente correto e que como um gesto “caridoso” valerá prestígio, deixando de considerar que adotar uma criança é **ser** pai/mãe e **ser** filho/a, sob todas as felicidades e dificuldades que tal ato determina.

Portanto, ao adotar, está-se assumindo um contrato de vida com uma criança, uma atitude, conforme a lei, irrevogável, que lida com a vida de pessoas que neste processo se envolvem, e mais do que uma vontade em função de um bom coração, deve-se ter claro o que uma maternidade/paternidade envolvem.

Neste sentido, Weber (2005) argumenta 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 narcisismo. Caridade é fazer parecer esmola o que deveria ser um direito. Estamos falando de fraternidade, que significa estar ao lado do outro como irmão. Estamos falando de Direitos Humanos. E de crianças. (p.44).

Partindo deste princípio, adotar uma criança é, portanto, proporcionar uma família, com todas as incoerências existentes, visando a garantia do direito de viver em um contexto familiar e ser entendido enquanto filho, não importando se a origem desta filiação é biológica ou adotiva.

Além do aspecto de caridade, em que a adoção aparece como um ato nobre, também se percebe na fala da professora Flávia, outra questão, muito comum quando se fala em adoção e que coloca o ato adotivo diretamente atrelado a uma resolução em casos de infertilidade, ou seja, como solução não apenas para crianças que foram abandonadas como também para famílias que por motivos de infertilidade não puderam constituir uma família biologicamente.

Ao citar a situação de adoção como uma solução para famílias que não puderam ter filhos, percebemos aqui uma das questões mais discutidas sobre adoção, que coloca

a adoção como uma formação familiar secundária e alternativa, em detrimento da constituição familiar “natural”, ou seja, biológica.

Tal situação, como Granato (2010) elucida, está enraizada nas concepções de adoção e família que temos como prevaletentes em nossa cultura, que coloca a necessidade das famílias pretendentes à adoção em primeiro lugar. No entanto, esta visão vem sendo bastante discutida para que a adoção possa ocorrer no “melhor interesse da criança”, ou seja, em acordo com aquilo que é melhor para a criança que será adotada, incentivando assim adoções diferenciadas, de crianças que necessitem de uma família e não o contrário. Como a autora coloca,

Se temos o objetivo de enfrentar os desafios da adoção no Brasil e promover o surgimento de uma cultura voltada para a inclusão familiar de todas as crianças e adolescentes, precisamos construir estratégias de mobilização adaptadas à diversidade que nos caracteriza, aos diversos níveis de organização, lançando ideias promovendo encontros, socializando informação, fortalecendo um movimento que defende uma mudança de paradigma: da adoção como defesa de um direito da criança, o de crescer em uma família (GRANATO, 2010, p. 17).

Ainda sobre isso, outra professora, ao falar sobre a adoção, nos apresenta uma visão similar, trazendo algumas percepções comumente encontradas nos mais diversificados meios sociais e que demonstra a adoção como uma maneira alternativa de ter um filho, satisfazendo um desejo pessoal do casal ou no caso de famílias monoparentais, a mãe ou o pai, e que na maioria das vezes está associada à infertilidade.

“Eu acho que... precisa ter vontade de ter um filho, gostar de criança primeiro certo. Então que tem vontade de adotar uma criança, eu acho que seria assim um ato de... o maior ato de amor que existe, pra fazer por um ser humano, adotar uma criança e tratar com carinho, como filho... porque às vezes essa criança vai ser muito melhor que se ela tivesse um filho dela mesmo, porque a gente ouve vários de filhos adotivos que dão alegria (...) procurar a adoção, adotar e tratar com amor essa criança, valorizar como se fosse filho, porque pra mim filho é aquele que... pai e mãe é aquele que cria, e você pode ter um filho e dar pra outro criar, é como você pode pegar um filho de outro e criar, quem é o pai e a mãe dessa criança? É quem criou, pra mim é quem criou, tá, então eu acho que a adoção é válida, eu acho maravilhoso, quem tem a capacidade de adotar, porque tem gente que não pode, tem mulher que não pode gerar filho, ou o homem, e as vezes o casal falta alguma... então adota né, pequenininho, tem gente que não pode criar, cria com amor, com carinho(...) Ah! uma criança já formada, eu acho que aí é mais problemático, é o que eu te falo, é como eu te falo de você começar com uma criança, você começa com a primeira série, é o começo, se entende... eu acho que tudo é no começo... entendeu”

(Trecho da entrevista com a professora de Mariana - Clarice - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

No início do trecho retirado da entrevista com Clarice, percebemos uma primeira abordagem que demonstra que para ela o ato de adotar é o mesmo de ter um filho, e isto é novamente reforçado ao dizer que *“pai e mãe é aquele que cria”*, sugerindo que a relação de paternidade e maternidade é construída.

Em seguida a esta colocação, ela aponta para a adoção como *“o maior ato de amor que existe, pra fazer por um ser humano”*, apresentado como algo que se faz *pelo outro*, não como um auxílio prestado ou meramente uma ação solidária, na qual o ato adotivo é apresentado como uma caridade para a criança ou adolescente que dela precise, mas tratado com amor e valorizado *“como se fosse filho”*.

Logo em seguida, ao se remeter a adoção como um procedimento que deve ser realizado apenas com crianças pequenas, bebês, e em função da infertilidade de um casal, *“tem mulher que não pode gerar filho, ou o homem, e às vezes o casal falta alguma... então adota né, pequenininho (...) cria com amor, com carinho (...) uma criança já formada, eu acho que aí é mais problemático (...) eu acho que tudo é no começo”*, ela se coloca a favor de uma adoção que visa reproduzir um modelo biológico de família, associado a uma solução para a infertilidade, ressaltando ainda que uma adoção tardia é mais problemática, já que acredita que para um bom desenvolvimento é necessário uma boa criação, com amor e carinho, desde o início, demonstrando que acredita que em uma criança mais velha trará registros e vivências que atrapalharão a convivência com os pais adotivos.

Com isso, a professora sugere uma visão fundamentada nos temores e preconceitos que frequentemente são apontados sobre a adoção, sobre a influência (negativa) que a vivência da criança anterior à adoção pode trazer nas relações subsequentes.

Percebemos que tanto Flávia como Clarice trouxeram concepções sobre adoção diretamente interligadas que abarcam tanto questões sobre infertilidade e nobreza, assim como uma percepção de que a criança adotada deve ser encarada como *“se fosse”* um filho *“verdadeiro”*, enfatizando a não legitimidade da constituição familiar por adoção em detrimento da constituição familiar biológica.

De uma maneira ampla podemos dizer que as três professoras, Júlia, Flávia e Clarice, apresentaram visões sobre a temática da adoção, com ideias contraditórias sobre o assunto em uma mesma opinião, apontando que não necessariamente precisamos entender um assunto em uma ou outra via, já que um ponto de vista não determina a exclusão de outro.

Tais perspectivas apresentaram questões bastante enraizadas em um ideário sobre adoção que apresenta embasamentos fantasiosos sobre o tema, relacionando a família adotiva sob vários aspectos, colocando-a como uma formação secundária, como uma segunda opção, por exemplo, no caso da infertilidade, onde se demonstra entender a adoção como ligada aos interesses dos pais adotivos. Também foi citada a adoção como um ato caridoso, visando ajudar crianças que foram abandonadas, não considerando que ao adotar faz-se uma escolha para a constituição de uma família, e que tal criança não deve ser objeto de filantropia, mas sim um filho, com todas as alegrias e dificuldades que a paternidade e a maternidade determinam.

Além disso, uma das entrevistadas, Clarice, apresentou a adoção como devendo ser realizada quando a criança ainda é um bebê, estabelecendo uma relação entre adoção tardia e dificuldades posteriores, em função de vivências anteriores à adoção que podem ocasionar problemas tanto no desenvolvimento da criança como na convivência com a família adotante.

Sobre esse assunto, Weber (2005) coloca que

As experiências mostram que não é verdade que todas as adoções de crianças maiores sejam problemáticas, mas elas apresentam características especiais, pois sem dúvida, são diferentes das adoções de bebês. A principal diferença é que a criança possui um passado. (...) Para compreender e amar essa criança, deve se ter em mente que não é possível apagar a sua história anterior e, certamente, proporcionar oportunidades para a criança de expressar as suas dores e tristezas, ou até raiva e sentimentos de perda (p. 120).

Nesta direção, outra professora participante da pesquisa, Rita, professora da aluna Ana, colocou a adoção como sendo um ato de amor, mas que ao mesmo tempo oferece riscos para as pessoas envolvidas, em função de questões conflituosas que ela acredita que certamente surgirão, e que os adotantes devem estar preparados para lidar.

*“Acho que é um ato de amor, sujeito a riscos. Você oferece um lar para aquela criança, mas desconhece o seu **histórico genético e familiar**. Acredito que a família que adota tem que estar **preparada psicologicamente** para lidar com as questões que **surgirão** durante o crescimento e o desenvolvimento dessa criança, por exemplo com questões do tipo “Por que sou diferente dos meus irmãos ou pais?”, “Por que fui adotada?”, entre muitas outras.”*

(Trecho da entrevista com a professora de Ana – Rita – em resposta à questão sobre sua concepção de adoção).

O que se percebe, é que para Rita, a adoção está relacionada com o oferecimento de um lar para uma criança que dela precise, como um gesto de amor, misturado à

caridade, que demanda riscos e futuramente envolverá situações conflituosas, que devem ser enfrentadas pelos pais que adotam, sendo necessário um bom preparo psicológico para lidar com questões típicas da adoção.

Ao se remeter à necessidade de preparação psicológica para os pais que desejam realizar adoção, ela evidencia que isto se faz necessário para que possam lidar com o desconhecido da melhor maneira possível. Tal necessidade vem sendo discutida pelos setores judiciais responsáveis pelos processos de adoção, que de acordo com a nova lei de adoção, determinam que além do estágio de convivência preliminar dos pais pretendentes com a criança, o adotante deverá,

Juntar atestado de saúde física e mental; atestado de idoneidade moral; comprovação da situação financeira; comprovação da residência ou domicílio; documento comprobatório da estabilidade familiar [...] O juiz determinará, ainda, a realização do estudo psicossocial da relação adotiva que estará em curso. Através de equipe interprofissional de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e outros profissionais que se fizerem necessários (GRANATO, 2010, p.108).

Ao falar deste assunto, vale dizer que independente de uma filiação ser biológica ou por adoção, o desconhecido terá de ser enfrentado, embora com peculiaridades, em ambas as constituições familiares, já que não se pode prever como será o comportamento dos filhos até que eles os apresentem. Deste modo, ambas as situações envolverão relações entre pessoas que deverão aprender juntas a conviver, e em ambas, deve-se estar preparado para lidar com o desconhecido.

Muito embora encontremos uma visão pessimista sobre o desenvolvimento de filhos adotivos, em função do desconhecido, como, por exemplo, o histórico familiar da criança e suas raízes, devemos considerar que a partir da adoção, os pais adotantes passam a assumir suas funções enquanto pais, independentemente de serem adotivos.

Como salientado por Rita, a criança terá, em algum momento de sua vida, perguntas que trarão questões sobre a constituição de sua identidade, no entanto acredita-se que isto não é diferente no caso de filhos biológicos. De acordo com Weber (2005), toda e qualquer criança, em algum período de seu desenvolvimento, terá dúvidas sobre sua origem, ao questionar de onde vêm os bebês, por exemplo, apresentando questionamentos e críticas em relação a sua constituição familiar, com o objetivo de entender a si mesmo e identificar-se enquanto pessoa.

A excessiva preocupação com a origem biológica é um problema de adulto. E, no entanto, esse problema de adultos pode repercutir-se sobre a criança. Por isso pode dizer-se que um filho adotado não encontrará especiais dificuldades no seu desenvolvimento como filho, se os pais adotivos não sentirem especiais dificuldades como pais. (DINIZ, p.28, 1994).

Neste sentido, acredita-se que a maneira como os pais se colocam na relação com seu filho, biológico ou adotivo, reflete na busca pelo autoconhecimento deste enquanto sujeito, que se desenvolve a partir das relações que estabelece, atuando diretamente na compreensão de sua posição como membro de sua família.

Deste modo, é importante sinalizar que a família, ou mesmo professores enquanto adultos que convivem com a criança, ao entender a adoção enquanto algo que se deva omitir ou tratar com diferença, estão inferiorizando uma forma de constituição familiar que nada se difere, enquanto valor, de uma família biológica, apontando a filiação adotiva como pior, inferindo preconceitos e contribuindo para a continuidade de práticas nocivas à cultura da adoção.

Referente ainda a esta discussão, a professora de Gabriel – Sabrina - demonstra uma visão sobre esta temática, apresentando um discurso pautado em uma crença pessoal ancorada em princípios religiosos, apontando certo pessimismo, todavia, ela se contradiz, pois não determina um caminho fechado para toda e qualquer criança que foi adotada. Ela diz:

*“Olha, é muito engraçado, porque assim eu tinha um conceito de adoção, e até, a gente vai vivendo tanta coisa com aluno que nos remete a pensar em algumas coisas, repensar algumas coisas da adoção, por exemplo uma criança.. aí já vai um pouco além da Sabrina, já vai... **já entra um pouco na minha fé, na minha religião, então assim eu acredito que cada pessoa traz uma história entendeu, então aí,.. nasceu, ele trouxe uma história pra viver, então se eu for adotar uma criança aquela criança tem uma história pra viver, e eu tenho outra, entendeu. Então algum choque, alguma coisa eu vou ter que enfrentar com essa criança, eu acredito que é uma coisa que nós temos que enfrentar juntos, só que alguma dificuldade essa criança vai apresentar! Pode ser que ela leve numa boa adoção, pode ser que não! Que quando ele virar adolescente ele vai jogar na minha cara que ele quer procurar a mãe verdadeira e aí qual vai ser a minha atitude quando ele for criança? Vou ser uma mãe que vai ficar repreendendo ou uma mãe que vai passar a mão na cabeça porque não quer ouvir isso do filho?”***

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Percebemos que Sabrina apresenta uma visão com embasamentos deterministas sobre a prática adotiva, que ela relaciona diretamente a religião na qual acredita – espírita - que tem conceitos embasados em uma noção de destino, que determina a vida de uma pessoa desde o nascimento até a morte.

Para ela, assim como apontado anteriormente por Rita, professora de Ana, a adoção pode trazer conflitos a serem enfrentados pela criança e pela família adotiva. Para Sabrina, a constituição de uma família é formada a partir de um acontecimento biológico, pois uma criança tem seu destino determinado a partir de seu nascimento, e este destino está ligado ao destino daqueles que a geraram. Portanto, no momento em que uma criança é adotada por pais que não são os biológicos, um choque no que se refere ao destino dessa criança e de seus pais adotivos irá existir, e algum problema irá acontecer.

Sendo assim, à medida que Sabrina ressalta a adoção como responsável por dificuldades e inseguranças para a criança e para a família adotiva, ela sugere que a família e a criança, terão necessariamente que passar por situações difíceis, em função da adoção.

No entanto, mesmo salientando de forma determinista que a criança adotada apresentará dificuldades em algum momento de sua vida, ela também abre para uma possível possibilidade no desenvolvimento da criança adotada, ao afirmar que a família e a criança deverão *enfrentar juntas* as dificuldades que surgirão. Sendo assim, ela propõe de certa forma um enfrentamento, para possíveis dificuldades, que deverá ocorrer a partir da interação da criança com a família que a adotou, se contrapondo, portanto, à noção de um destino que não abre para mudanças de percurso ao longo de toda a vida. Tal contradição parece apontar que muito embora sua religião determine que existam alguns caminhos a serem seguidos pelas pessoas desde seu nascimento, estes caminhos não são rígidos e podem ser reconfigurados a partir da forma como serão enfrentadas tais situações conflituosas existentes, para ela, na adoção.

Neste sentido, ela implicitamente demonstra uma concepção de construção familiar que pode se contrapor com o que ela relatou, pois a medida que ela acredita que a família e a criança podem enfrentar juntas as dificuldades que surgirão durante o percurso desenvolvimental, em função da adoção, ela propõe uma construção de laços familiares e afetivos, que serão estabelecidos pela interação entre a família e a criança, como enfrentamento.

Isto nos remete à questão colocada por Weber (2005) apontamento que, nada nos garante que com filhos biológicos o processo será diferente, afinal, independentemente de como a criança chegará à família, se biologicamente ou através da adoção, não sabemos certamente como eles serão no futuro. Porém, ao entender a constituição familiar como uma construção, que independe da ligação sanguínea, poderemos, ao

estabelecer nossas relações com nossos filhos, possibilitar aprendizado e desenvolvimento a todos os envolvidos.

Ainda sobre esta questão, Sabrina aponta que:

*“Então eu acredito que são questões assim, e **no inconsciente eles trazem a história da rejeição**, “**Já fui rejeitado**”. Então eu acredito que qualquer repreensão que uma mãe faça a um filho adotado ele leva no lado de que vai me rejeitar de novo, **vão me abandonar de novo**, vou ficar sozinho [...] Acredito **que independente do momento [que aconteceu a adoção]**, que a criança sente, eu acredito que a criança sente desde a hora que tá **no útero da mãe**, se ela é querida, se ela é amada, se ela é rejeitada”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Nesta fala a professora apresenta um discurso relacionado a uma questão sobre a criança adotada e supostos traumas da rejeição, que segundo ela, a criança adotada enfrentou, e que mesmo sendo muito pequena, ou durante sua gestação, a criança sente quando é ou não aceita pela mãe biológica antes de nascer.

Diferentemente do que foi apontado pela professora de Mariana, Clarice, que apontou para possíveis traumas envolvidos na problemática da adoção tardia, Sabrina se refere aos traumas que ela acredita que a criança adotada carrega, independentemente da idade em que foi adotada.

Com isso, ela sugere, portanto, que a família adotiva terá sempre de enfrentar o trauma da rejeição de forma a evitar que a criança venha a se sentir abandonada novamente.

Weber (2005), ao falar sobre os efeitos do abandono e da institucionalização, enfatiza que não devemos pensar em tal assunto como traumas insuperáveis para a vida das crianças, pois essas vivências são passíveis de mudanças à medida que o encontro de laços afetivos é uma situação suficientemente poderosa para que se possa tomar consciência de si e do mundo e reinventar novos modelos de funcionamento da vida.

Esta questão nos remete ao fato da adoção estar, para muitas pessoas, diretamente ligada ao abandono e à rejeição, desconsiderando que muitas vezes o que motiva a entrega de um filho para os abrigos e para a adoção não está necessariamente ligado a rejeição, mas sim à busca por melhores condições de vida para a criança, ou mesmo à orfandade.

A ideia, apresentada pela professora Sabrina, de que toda criança adotada trará consigo a rejeição, pode ser entendida, a partir de um conceito incorporado pela *Rede de*

Significações, denominado circunscritor, que conforme apresentado anteriormente no início deste texto, estabelece limites e possibilidades nas relações entre as pessoas em interação.

Ao apontar que toda criança adotada viveu a rejeição anteriormente à adoção, esta vivência aparece como um possível circunscritor nas interações da família adotiva com a criança. Quando ela coloca que “[...] **qualquer repreensão que uma mãe faça a um filho adotado ele leva no lado de que vai me rejeitar de novo**”, Sabrina acaba por considerar a vivência da rejeição, embora inconscientemente, como um circunscritor para a relação entre mãe e filho adotivos, à medida que acredita existir determinados limites na interação entre eles.

Com isso, vale pensar, se para ela a interação da criança adotada em outros contextos, como na escola, pode também ser entendida como circunscrita em função de supostas rejeições?

Ao afirmar que possa existir um sentimento de rejeição na criança adotada, o professor, assim como outro interator, pode se posicionar na relação com o aluno adotado de forma diferente para com um aluno que é filho biológico, por acreditar que a rejeição circunscreve o desenvolvimento deste aluno.

No caso da relação de Sabrina com Gabriel, acreditamos que um possível circunscritor nesta relação, não está necessariamente ligado à adoção e aos supostos traumas da rejeição, mas sim às dificuldades que Gabriel apresenta e que foram legitimadas na apresentação de laudos e diagnósticos médicos que ele recebeu ao longo dos anos escolares – que serão pontuados e discutidos ainda neste texto.

Ainda sobre a temática da adoção, outra professora, Marina, nos apontou para uma visão mais ampla e reflexiva sobre o assunto, apontando o ato adotivo como um ato de acolhimento e aceitação.

*“Quando você adota você não sabe o que pode vir, nem o que já passou, **você sabe dali...** dali pra frente que você vai cuidar, e aí você tem que tá preparada, né, assim como um filho, quando você tem um bebê você acha que é só alegria, aí depois com os passar dos dias e das noites e dos anos, você vai vendo que tem dois lados, tudo tem dois lados, até três, eu acho que pra mim é isso, **adoção é acolher e aceitação**, né, é um ato irreversível, **assim como você ter o seu próprio filho é irreversível**, aí você tem que assumir e cuidar, e cuidar da melhor forma”*

(Trecho da entrevista com a professora das alunas Lígia e Laura – Marina - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Partindo da fala de Marina, percebemos que ela propõe uma comparação entre a paternidade adotiva e biológica, apontando para o ato de adoção como um momento em que se tem um filho, e que muito embora não seja biológico irá remeter às mesmas responsabilidades e compromissos da maternidade e paternidade biológica, diferenciando apenas pelo fato de não se ter conhecimento do que já se passou anteriormente na vida da criança.

Ao ressaltar que adotar implica assumir a situação daquele momento em diante, ela aponta para a necessidade em estar preparado para o que possa surgir, visto que adotar é acolher e aceitar, e não uma ação ancorada em um desejo substancial, que pode ser revertida com uma desistência, ou mesmo negligenciada.

7.2. E os pais adotivos, como pensam o assunto da adoção?

Ao falar neste assunto com os pais adotivos, percebemos de modo geral uma visão que se distancia da maioria das visões apresentadas anteriormente pelas professoras. Acredita-se que isso se deve em primeiro lugar por eles estarem se remetendo às próprias ações e pensamentos, ou seja, os motivos que os levaram a realizar o ato da adoção, reinterpretando a si mesmos. Tal situação aponta para a peculiaridade de cada entrevista, que demonstra o quanto o lugar de onde cada entrevistado fala, produz diferenças nas suas percepções e posicionamentos perante um assunto.

O trecho da entrevista que segue abaixo foi extraído da entrevista com César, pai adotivo de Vítor, que evidenciou uma posição pessoal, baseada na própria experiência, enquanto pai adotivo.

*“Depende em que aspecto você trata, **eu adotei as crianças pra tratar como filho igual**, com mesmos direitos, mesmos deveres, não faço distinção entre os que são adotados e o que não é adotado, o Lucas (filho biológico do casal) não faz distinção, a **minha família não faz distinção**, nem a Marisa faz distinção. Meus pais consideram como neto, os da Marisa também, é parte da família mesmo, não tem tratamento especial ou diferente nem pra mais nem pra menos. Outra coisa que eu achei, é mais especificamente sobre o **processo de adoção**, eu conheço muita gente que queria adotar e **tem muita gente que tá em abrigo pra ser adotado**, e as duas não se encontram. Quando a gente começou o processo de adotar o Vítor a gente foi no assistente social, ela colocou tanta coisa assim, como se fosse tão difícil, tanta dificuldade que a gente chegou a desistir de adotar”.*

(Trecho da entrevista com o pai de Vítor - César - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Percebe-se que para César, esta questão traz uma reflexão sobre um dos aspectos sobre a adoção que está relacionado à maneira como os pais estabelecem as relações com os filhos, tanto biológicos como adotivos, evidenciando que em sua família não ocorrem diferenciações. Em um segundo momento, ele relembra como o processo que envolve a adoção os desmotivaram na efetivação formal do processo adotivo de Vítor e questiona o quanto tal burocracia funciona na mão contrária da necessidade das crianças.

Partindo destas reflexões notamos que ao falar de adoção, o pai de Vítor não demonstra respaldar suas concepções em ideários sobre o assunto, mas sim a partir da própria experiência para falar sobre o assunto, demonstrando que sua concepção sobre adoção é perpassada pelas situações vividas e dificuldades encontradas nos processos adotivos de seus dois filhos.

Com relação às dificuldades burocráticas que César diz ter enfrentado para a adoção do filho, um aspecto que merece destaque - e que foi alvo de grandes discussões na nova lei de adoção, a Lei 12.010, de 15 de julho de 2009 (BRASIL, 2009) discutida brevemente aqui - está direcionado à importância de se entender a adoção como última opção para as crianças que ficaram impossibilitadas de serem amparadas pela família biológica, já que a lei preconiza que a criança possa continuar com sua família de origem, se possível. É justamente por isso que a lei de adoção é vista por muitos como uma lei que dificulta a realização do processo adotivo, no entanto, o que se busca primordialmente é que seja garantida a proteção integral à criança e ao adolescente.

Neste sentido, como já apontado anteriormente, as regulamentações existentes na lei preveem um processo de adoção com cuidados rigorosos visando os interesses da criança, no qual fazem parte medidas como: a preparação dos adotantes com acompanhamento jurídico e psicossocial, o cadastramento prévio dos adotantes, entre outras medidas de proteção à criança que está disponível para adoção, para que possa assim evitar equívocos e situações de novos rompimentos, como a devolução de crianças já adotadas.

Outra situação que deve ser ressaltada é que muito embora existam muitas crianças nos abrigos, nem todas ali estão disponíveis para adoção. Grande parte das crianças que lotam os abrigos está à espera de decisão judicial para tentativa de

reinserção na família de origem ou família extensa (tios e avós), ou mesmo aguardando nova decisão judicial para a destituição do poder familiar e serem disponibilizadas para adoção (WEBER, 2005).

É importante frisar que as leis que regem a adoção estão na busca do “melhor interesse da criança”, visando melhorias nas políticas públicas para que as crianças possam permanecer nas famílias de origem, sem riscos para sua vida, propondo a adoção, em última instância, uma medida que contempla o objetivo de desenvolvimento das crianças dentro de uma família (COSTA, 2005). Tais práticas são fundamentadas no que o ECA (BRASIL, 1990), que é regido pela “doutrina da proteção integral da criança e adolescente”, tem chamado de uma *nova cultura da adoção*, a qual preconiza que se deve buscar uma família para uma criança e não uma criança para uma família.

Na entrevista com a mãe de Mariana – Tânia – assim como no discurso do pai de Vítor, César, notamos que sua concepção sobre adoção foi imediatamente trazida de maneira integrada com sua experiência particular. Apresentando assim, os aspectos sobre a motivação e as razões que levaram à adoção de Mariana.

“Eu acho que tudo tem o seu tempo certo (...) quando tinha minha filha com 11 anos, a casada, eu conheci esse meu marido, fiz vários tratamentos, ***não consegui engravidar***, aí o... o médico falou se eu queria inseminação... falei não. O tempo passou... hoje eu to com 25 anos de casada, a Renata tá com 12, então eu peguei ela eu tava com 13[de casamento], ***foi o que eu te falei, tipo assim você fala assim, ah! eu não to gostando dessa roupa não quero, não vou usar mais... eu falo assim “Dá pra mim?”***. Foi aquela coisa assim sabe... Cheguei pra ele [marido] falei: Você num sabe o que que eu arrumei?, eu contei pra ele, Ele falou: “Você tem vontade?”, falei ***“Agora eu tenho”... Eu não queria. Eu tinha medo de fazer diferença...*** Aquilo ficava na minha cabeça né, “Meu Deus! Como que eu vou tratar, será que...” E aconteceu tipo assim da...cabeleireira falar e quando eu vi eu falei “Eu quero pra mim!”. Espontaneamente, aí eu vim arrumei o quartinho dela...”

(Trecho da entrevista com a mãe de Mariana - Tânia - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Ao falar sobre como compreende a temática da adoção, Tânia, imediatamente se refere à própria experiência sobre o assunto, demonstrando que entende esta questão de maneira atrelada ao lugar de onde fala, ou seja, a partir de sua vivência ao adotar Mariana.

Quando disse ***“que tudo tem o seu tempo certo”***, ela discorre sobre algumas tentativas frustradas de gerar um filho biologicamente, mas que não a fizeram pensar em adotar de imediato, pois ***“tinha medo de fazer diferença”*** no tratamento entre os filhos,

biológico e adotivo. No entanto ela demonstra que a adoção surgiu de forma espontânea em sua vida e que naquele momento, sem pensar muito, aceitou a responsabilidade de ser mãe da Mariana.

Tal ponto merece destaque, pois ao descrever a maneira como aconteceu a adoção de Mariana, ela aparenta uma atitude impulsiva, que se contrapõe a ideia de preparo e envolvimento das pessoas que pretendem adotar, preconizadas pela lei, pois já que a adoção é um ato irrevogável é fundamental que tal decisão não seja tomada de maneira impensada, evitando assim possíveis frustrações e dificuldades em lidar com as particularidades que envolvem a maternidade/ paternidade adotiva.

Deste modo, podemos entender que a concepção de adoção de Tânia está implícita na maneira como ela realizou a adoção, de forma não planejada.

Em outro trecho da entrevista, Tânia, ainda falando sobre como entende adoção, demonstra sua preocupação em não esconder a situação de adoção de sua filha, corroborando com a ideia de que todos nós temos o direito de saber de nossas origens, pois para ela, isso não oferece perigo de que a filha deixe de reconhecê-la enquanto mãe. Tal posicionamento revela uma preocupação por parte da mãe em preservar os direitos da filha, e estabelecer um relacionamento baseado na verdade.

Neste sentido, ao apresentar os motivos, e a forma como ocorreu a adoção de sua filha, ela coloca os aspectos que para ela são importantes para preservação dos direitos de Mariana.

“A única coisa que eu guardo até hoje, é a pulseirinha desde que veio no bracinho dela. Porque eu acho assim... ela vai crescer, eu acho que... Mãe é quem cria, Quem pôs... quem pôs ela no mundo não é quem cria... e se... e se pelo nome vai ser fácil ela saber, eu penso assim. No caso dela um dia falar assim “Não, eu quero... pelo menos ver, conhecer, perguntar porque...” eu penso assim comigo, não sei, eu to errada! Eu penso assim que, que acho que um dia ela precisa saber, eu tenho... as vezes eu fico brava com ela, porque ela faz coisa que num deve fazer, falo “Ai Mariana, o que que eu vou fazer com você Mariana?!”, aí ela fala assim “Ah eu to cansada mesmo ... vou embora, me leva pro abrigo!” É... ”.

(Trecho da entrevista com a mãe de Mariana - Tânia - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

No trecho acima, Tânia, ao começar a contar sobre o fato de ter guardado a pulseirinha de identificação do hospital, com o nome da mãe biológica de Mariana, interrompe sua fala para ressaltar que “**Mãe é quem cria**”. Neste momento ela apresenta uma afirmação, baseada no senso comum, que a auxilia a pensar nos direitos que a filha

tem de saber de suas verdadeiras origens, caso seja da vontade dela, deixando evidente que o seu lugar de mãe é superior aos laços sanguíneos, pois foi ela quem criou Mariana.

Sobre isso Fonseca (2002) diz que a frase “*“Mãe é quem criou”* é uma noção válida mas vulnerável; trata-se de uma relação que deve ser constantemente reafirmada, reconsolidada para não caducar” (p. 134), apontando exatamente o que Tânia pareceu querer evidenciar - a busca por uma reafirmação de que tal princípio é válido, mesmo tendo situações conflituosas com a filha.

Percebe-se que Tânia demonstra certa insegurança perante sua posição de deixar a filha livre para procurar a mãe biológica, caso ela queira conhecê-la, transparecendo ter medo de que a filha encontre na mãe biológica algo que lhe agrade. Durante a entrevista, em alguns momentos, ela evidenciou bastante insegurança por em lidar com a filha, parecendo pedir auxílio, “*Ah eu to cansada mesmo ... vou embora, me leva pro abrigo!*”, ressaltando que ela e a filha discutiam frequentemente, e que ela tinha dó da menina por ter sido rejeitada pela mãe biológica, o que por vezes fazia com que a filha se revoltasse e “jogue em sua cara” que é adotada.

Tal situação fica evidente, quando ela relata que a filha em momentos de conflito pede para ir para um abrigo ou mesmo que vai embora, o que para ela é algo difícil de lidar, demonstrando uma insegurança que pode estar relacionada com o fato de que para ela ser mãe por adoção é estar sempre numa zona de perigo, por ser uma filiação inferior à biológica, e que se não for dada toda a atenção à criança, tal filiação pode ser perdida.

Fonseca (2002), em pesquisa sobre a *circulação de crianças* no sul do Brasil, percebeu, ao ouvir de uma mãe adotiva que ser mãe por adoção é a mesma coisa que ser mãe biológica - *não havendo diferença alguma* – que mesmo dizendo isso para elas o temor de um possível retorno da mãe biológica é permanente. O que segundo a autora,

É aí que está a maior dificuldade: ao contrário, isto faz uma grande diferença. Pois, quando o filho não é “legítimo”, o retorno da mãe biológica e de suas reivindicações morais, eventualmente reconhecidas e apoiadas pela criança, é uma ameaça permanente (p. 96).

Discorrendo sobre isso, pode-se afirmar que no caso de Tânia, ela demonstra procurar em sua situação de mãe adotiva, formas de se fazer mãe “verdadeira” de Mariana, citando, por exemplo, a semelhança com a filha, como se isso pudesse legitimar sua maternidade como “natural” e superior à adotiva.

Sobre isso, ela diz:

*“Tá tudo certo, **nada que prove que ela não é filha minha**. Por incrível que pareça, a minha filha, o pai da minha filha era italiano, ela é loira, e a Mariana é morena... quem vê a Mariana.. **quiser falar assim, não você tem a cara da sua mãe! Ninguém fala que ela não é minha filha...**”*

(Trecho da entrevista com a mãe de Mariana - Tânia - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Ao dizer que *“**nada que prove que ela não é filha minha**”*, ela demonstra se apegar em pontos como a semelhança, para estabelecer veracidade à filiação adotiva, apontando para uma necessidade de aprovação externa para que a relação com sua filha possa de fato ter alguma legitimação, que aparentemente para ela só a maternidade biológica tem.

Esta mesma questão sobre a concepção de adoção, foi colocada para a mãe de Gabriel, Leila, que nos apresentou uma visão diferente sobre o assunto, mas também embasada nas vivências pessoais⁸, sendo possível estabelecer aqui um contraponto, que nos auxilia no entendimento das concepções apresentadas pelos participantes.

*“Muitos tem essa, essa, essa..... essa vontade dentro de si, de ter um bebezinho, de pegar um bebezinho, que quanto mais novinho você pegar, mais você vai conseguir imprimir seus valores, as suas questões e nanana no seu filho, mas semelhante ele ficará com você, e toda essa, esse **mito que existe em form... em volta da relação de pais e filhos né**. Na verdade a gente sabe que não é assim né. É... **mesmo filhos biológicos as vezes não se identificam com os pais, mesmo dentro da família biológica, se a gente não se adotar a gente não convive bem, a gente só ama, entre aspas, aquilo que a gente adota né, eu creio nisso**. Por exemplo a minha relação familiar com a minha filha se dá muito bem, se deu muito bem, porque nós a adotamos como filha e ela nos adotou como pais, mesmo tendo vindo de uma forma biológica né. Então é assim, como a gente não escolhe os nossos biológicos, a gente também não escolhe os nossos adotivos, é assim que a gente crê”.*

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

⁸ Vale lembrar que segundo Leila, ela convive desde quando era criança com a temática da adoção, visto que sua mãe durante bastante tempo foi cadastrada em um programa de família acolhedora, tendo na família duas irmãs adotivas. Além disso, Leila foi fundadora, junto a um grupo de pessoas, de uma Organização não governamental, que trabalha com Adoção e outras questões relacionadas a essa prática, o que sem dúvida interfere diretamente nas percepções apresentadas por ela sobre a temática da Adoção, demonstrando um discurso incorporado por suas vivências atrelado ao lugar de onde ela fala.

De acordo com a narrativa produzida pela mãe adotiva de Gabriel, ao ser questionada sobre sua percepção de adoção, ela demonstra uma clara noção de adoção como algo natural das relações dos indivíduos, onde a palavra adotar se assemelha a acolher e amar, independentemente de um filho adotivo ou biológico.

Esta concepção de adoção evidencia uma posição de constituição familiar que compreende as modificações e transformações da sociedade no que se refere aos novos modos de formação familiar, no qual o modelo nuclear biológico já não é um padrão único.

Partindo dessa visão, as relações familiares são, portanto, entendidas como construídas, ou seja, o fato de nos tornarmos pais/mães, a partir de uma perspectiva de produção situada de sentidos, acontece a partir de uma prática dialógica, social, fundamentada na interação dentro de contextos dinâmicos que exigem reformulações, reposicionamentos e transformações constantes das pessoas envolvidas. Portanto, adotamos nossos filhos, mesmo sendo nossos filhos biológicos, pois aprendemos a ser pais/mães (ROSSETTI-FERREIRA, 2006).

Deste modo, as diversas configurações familiares envolvem um processo adotivo, pois nós adotamos o outro à medida que ele nos aceita e vice-versa, ou seja, construímos juntos os sentidos e significados que a relação afetiva terá para nós.

Ainda sobre adoção, Leila coloca:

*“[...] Não é diferente porque ele é meu filho adotivo, é diferente porque ele é meu filho, por que a Graziela é minha filha, porque a gente não tem relação com uma pessoa como com a outra, as “peculiaridades” da **relação**, mas não digo que amo mais o Gabriel do que amei a Graziela quando era pequena, do que amo a Graziela agora ou vice versa. Uma relação de mãe e filho normal, de filho que tem os problemas que ele tem que teria normalmente com uma mãe”.*

(Trecho da entrevista com a mãe de Gabriel - Leila - em resposta à questão sobre sua concepção sobre adoção).

Reforçando esta ideia, Leila afirma que a sua relação com Gabriel não difere da relação dela com sua filha biológica pelo fato dele ser adotado e a filha não, mas porque ambas as relações possuem especificidades, já que são pessoas diferentes imersas em relações construídas diariamente.

Vale dizer que o discurso apresentado pela mãe de Gabriel sobre a temática da adoção nos parece estar influenciado diretamente pelas vivências que ela teve durante sua vida. Conforme seus relatos, a participante trabalhou por algum tempo em uma

Organização não governamental (ONG) de apoio a adoção, além de, quando criança, ter tido a possibilidade de conviver em seu ambiente familiar, com crianças acolhidas, visto que a mãe de Leila foi cadastrada durante um período de sua vida em um programa de acolhimento familiar. Ela também nos relatou possuir duas irmãs adotadas.

Com isso, é importante salientar que sua percepção de adoção está perpassada por suas experiências de vida e pelos discursos que essas experiências trazem consigo, demonstrando um discurso incorporado por suas vivências, atrelado assim ao lugar de onde ela fala.

Podemos perceber que os entrevistados puderam contar um pouco a maneira como entendem o processo adotivo e suas concepções de adoção, trazendo em um mesmo discurso opiniões que, por vezes, se divergem, demonstrando como as concepções a cerca de um assunto não seguem modelos únicos e fechados, mas sim passíveis de reconstrução a cada acontecimento e interações que realizamos ao longo de nossa vida. O que se percebe é que suas concepções estão diretamente atravessadas pelas vivências, práticas, envolvimento com as crianças e interesses pela temática, dependendo diretamente do “lugar” de onde falam.

Capítulo 8. Concepções dos professores sobre sucesso e fracasso escolar

Neste capítulo, analisaremos recortes das entrevistas de cinco professores participantes do estudo, visando compreender como eles entendem os processos de ensino-aprendizagem a partir da ótica dos eventos de sucesso e do fracasso escolar.

No que se refere à trajetória e o desempenho escolar das crianças, acreditamos que para a compreensão das colocações feitas pelos professores sobre a trajetória escolar dos alunos adotados, faz-se necessário uma contextualização sobre como os participantes entendem o sucesso e o fracasso escolar, independente de estar, o sucesso ou o fracasso, presente no adotado, contextualizando assim as percepções apresentadas.

Ao falarmos sobre isso, vale ressaltar que no roteiro norteador para a entrevista com os professores, este assunto foi abordado de forma direta, com uma pergunta que visava uma resposta de definição sobre sucesso e fracasso escolar na opinião do professor, embora em outros momentos das entrevistas este assunto também fosse evidenciado. Já no caso dos pais, em função de não considerarmos ser um assunto no qual eles estão a todo instante em contato, como acreditamos ser o caso dos professores, nós optamos por entender como os pais entendem tal questão a partir de alguns indícios nas falas sobre a aprendizagem do filho.

Apresentaremos alguns trechos que elucidam algumas visões sobre este assunto.

A professora de Gabriel, Sabrina, define sua concepção da seguinte forma:

“Sucesso escolar...é o... tanto o sucesso quanto o fracasso acredito que tá ligado à criança (...) eu acredito que o fracasso também tá muito ligado ao educador que lidá com essa criança, com a maneira com que ele lidá com o entre aspas, fracasso né! (...) Então, se o objetivo da criança é leitura, até o fim do ano ela não alcançou a leitura, como que esse educador vai agir, durante o ano ele vai indicar uma aula particular, um processo extra (...) Olhando um aluno assim a gente não consegue diagnosticar propriamente assim né, então o primeiro processo que a gente faz é uma construção do texto, alguma avaliação diagnóstica daquele aluno que a gente tá recebendo, a partir do momento que a gente **diagnostica os problemas de aprendizagem** que são diversos, a gente procura, eu procuro entender qual o motivo”.

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre sua concepção de sucesso e fracasso escolar).

A professora de Gabriel demonstra, nesse trecho acima, uma concepção de aprendizagem bastante focada na criança, ou seja, apontando a aprendizagem como ligada estritamente ao “aprender”, sem relação com os processos de ensino. Para ela, se

a criança não consegue atingir o aprendizado de conhecimentos esperados para uma devida etapa, ela deve ser orientada pelo educador para participar de alguma atividade além da sala de aula, como aulas particulares ou reforço.

Deste modo, para ela o papel do educador se assemelha ao de um examinador, que apresenta um diagnóstico sobre as possíveis dificuldades que a criança *possui*, devendo intervir de forma a indicar um auxílio extra à sala de aula, que auxilie esta criança na resolução de *suas* dificuldades.

Este apontamento nos faz refletir sobre como o entendimento das dificuldades escolares são comumente compreendidas, dentro do contexto escolar, enquanto produto individual e alheio ao processo de ensino, no qual o professor se apresenta como um profissional que só pode atuar para auxiliar para o encaminhamento destas crianças, com possíveis “defasagens”, sem, contudo, proporcionar reflexões e questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelos profissionais nas instituições escolares (PATTO, 1990; SOUZA, 1997; SAWAYA, 2002).

Com isso, podemos dizer que o papel do professor tem sido constantemente entendido como um profissional que, embora inserido no contexto escolar, não questiona os fatores relativos ao funcionamento da escola, como por exemplo, a sua própria prática docente e as relações estabelecidas em sala de aula entre o docente e seus alunos e entre os alunos. Isto nos leva a discutir como as dificuldades dos alunos são entendidas dentro do contexto escolar, como meramente um resultado de conflitos externos à escola, desconsiderando, portanto, que o fracasso escolar, assim como o sucesso, é, segundo Souza (2002) coloca, “muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos relacionais, pedagógicos, institucionais e políticos” (p. 192).

Ainda sobre este assunto, a professora Sabrina diz:

“[...]Eu acredito que dificuldade de aprendizagem não é só um processo escolar, um processo psicológico que a criança pode tá passando em casa, pode já ter vivido, ou pode estar vivendo ainda esse processo (...) assim eu defino um aluno com dificuldade que assim, vai além do muro da escola, toda dificuldade, pra mim, toda dificuldade dum aluno vai além do muro da escola (...)Um outro aluno que começou bem o ano agora tá tendo problemas porque tá tendo problemas na casa, problemas familiares, que tão fazendo esse aluno cair cada vez mais e mais”.

(Trecho da entrevista com a professora de Gabriel - Sabrina - em resposta à questão sobre como ela define um aluno com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares).

Neste trecho, a professora cita, como interferência direta para o sucesso e o fracasso escolar, as questões familiares, às quais estão as expectativas dos pais com relação à aprendizagem dos filhos, que muitas vezes pressionam as crianças ao invés de incentivá-las, ou mesmo as desmotivam. Com isso, as dificuldades são, por ela, atribuídas à dinâmica da instituição familiar, que, em sua opinião, possuem reflexos diretos na atuação da criança na escola.

Este discurso da professora reflete uma matriz sócio-histórica na qual ela está submetida, que influencia sua posição sobre este assunto, atribuindo significados e sentidos às dificuldades de Gabriel. Como aponta Patto (1990), discursos como este estão enraizados em um modo capitalista de pensar a escolaridade, muito comum na escola do século XX, que aponta a responsabilidade pelas dificuldades escolares a partir de conceitos sobre aptidões naturais, individuais e/ou como fruto de uma falta de cultura advinda do contexto familiar, exteriores ao ambiente escolar.

Vale mencionar que, na busca pelo *motivo* para a apresentação de dificuldades na escola, ela cita fatores extraescolares como principais, senão únicos, responsáveis pelas dificuldades escolares apresentadas, deixando aparentemente de considerar a escola e suas relações enquanto contexto primordial para o entendimento de tais dificuldades.

Portanto, ao falarmos de dificuldades de “aprendizagem”, percebe-se que muitos deixam de entendê-las como parte de uma rede, na qual a criança, assim como a escola e sua família fazem parte e devem ser compreendidas enquanto relacionadas e indissociadas desta rede. Além disso, as dificuldades devem também, ser entendidas dentro de uma problemática, atualmente muito discutida, sobre a má qualidade do ensino enquanto sistema (PATTO, 1997; SOUZA, 2002).

Nos trechos abaixo, a professora de Mariana – Clarice – apresenta, em seu discurso sobre o assunto do sucesso e fracasso escolar, uma concepção que mobiliza esta ideia de busca por um responsável, externo à escola, pelas situações de fracasso e sucesso escolar, culpabilizando em especial as famílias, por não seguirem os mesmos referenciais de vida que ela acredita serem ideais, e as crianças, que segundo suas percepções se encontram, na maioria das vezes, com dificuldades escolares em função de problemas de saúde ou mesmo desinteresse.

“Eu, na minha opinião é o seguinte, o problema tá tudo na família na minha opinião. Eu sempre acho que o problema escolar está hoje na mudança da vida, a mãe

*fora de casa, ela trabalha ela não tem... chega em casa ela não tem disposição pra atender o filho, as crianças ficam muito jogadas, eles não trazem matéria, precisa do material pra trabalhar, a criança fica... falta a toa, não traz o material, o material escolar, o livro que ele precisa usar, por exemplo era o dia de trabalhar aquele livro, o dia de trabalhar matemática, como que a criança vai trabalhar, se ele tá trabalhando o livro como que ele vai ficar, se ele senta junto com o outro ele fica ali olhando mas ele num é, ele não faz, ele não participa muito, e as vezes até atrapalha o outro. Então eu acho isso nessa parte do fracasso. Agora o sucesso? O sucesso, como que você define o sucesso? O sucesso seria... **a criança que geralmente tem sucesso é a criança que tem o apoio familiar, valorização da autoestima, a criança que é valorizada, sempre na reunião de pais, eu falo pros pais que eles devem pegar o caderninho dos filhos, mesmo que for no final de semana, mesmo que for 15 minutos, falar que tá bonito “Olha como você já tá escrevendo, que belezinha!”**, e se ele vê que tem de melhorar falar olha você pode melhorar aqui, tá incentivando, mas sempre valorizando a auto estima da criança que eu acho isso fundamental, quando você elogia a criança ela quer toda hora te mostrar, ela quer fazer melhor. **Então eu acho que precisaria mais essa valorização da autoestima, eu acho que hoje os pais jogam os filhos na escola e a escola tem que tomar conta de tudo, o professor tem que fazer tudo, tá cada dia mais difícil ser professor, eu comecei a trabalhar em 78, eu sinto uma diferença tremenda, a cada ano que passa eu acho mais difícil (...) a escola sem a família não é ninguém”**.*

(Trecho da entrevista com a professora de Mariana- Clarice - em resposta à questão sobre sua concepção de sucesso e fracasso escolar).

Partindo deste trecho exposto acima, pode-se dizer que Clarice tem uma visão de fracasso e sucesso escolar totalmente relacionada às condutas das famílias, direcionando as consequências do sucesso escolar ou fracasso como um reflexo da maneira como os pais lidam com as necessidades escolares da criança. Ao dizer que **“o problema tá tudo na família”**, ela não deixa espaço para um questionamento na direção das próprias práticas enquanto profissional, nem mesmo em relação às condutas e organização de todo o sistema escolar.

Atribuindo que o **“problema escolar está hoje na mudança da vida”**, a professora coloca que as mudanças na forma de vida das pessoas, ocorridas em função de processos históricos e sociais, estão interferindo negativamente na vida escolar das crianças, pois a mãe, ao sair de casa para trabalhar, não pode dar a mesma atenção ao filho, como antigamente acontecia.

Ao dizer isso, a professora demonstra entender os processos educacionais e o papel da educação, atualmente, como um reflexo negativo das modificações ocorridas em nossa sociedade, não considerando que, justamente em função das modificações na sociedade moderna, a escola assumiu novas tarefas, revendo *como e o que* se ensina aos seus alunos.

Sabemos que o papel e a função da escola, neste cenário, se modificaram bastante e, para profissionais que iniciaram suas atividades em outro momento histórico, com outras metodologias de trabalho e também com outros padrões sociais, pode ocorrer uma maior dificuldade de adaptação e aceitação ao novo. No trecho em que ela diz *“tá cada dia mais difícil ser professor, eu comecei a trabalhar em 78, eu sinto uma diferença tremenda, a cada ano que passa eu acho mais difícil”*, ela demonstra tal postura, comparando a realidade escolar de hoje com a de trinta anos atrás, colocando o trabalho do professor atualmente como mais difícil, de acordo com sua vivência.

Deste modo, ela acaba por centralizar a família, como única responsável pelas falhas que a educação escolar apresenta, afirmando que *“a escola sem a família não é ninguém”*, demonstrando acreditar em uma dependência entre o bom funcionamento familiar para atuação da escola, deixando de refletir sobre o papel da escola, enquanto instituição social que deve exercer o seu papel mesmo que a família não possa contribuir.

Neste sentido Collares e Moysés (1996) afirmam que:

A escola parece ser uma instituição que só consegue dar conta de sua tarefa primordial - ensinar – se a família colaborar, ajudando os filhos em casa, reforçando o que foi ensinado, sendo um tipo de monitor. O que soa muito estranho (...) ter pais com condições de participar da educação escolar é um pré requisito para que a criança aprenda. (...) Talvez seja a hora de se questionar que escola é essa que não é capaz de assumir integralmente a tarefa a que se propõe. Pois, para a família ideal que ela pede como complemento, é provável que a escola seja dispensável (p. 166).

Acredita-se que a família desempenha papel fundamental na educação da criança. Todavia, a educação escolar é competência da escola, pois não se pode esquecer que muitas famílias são compostas, por exemplo, por pais analfabetos ou semianalfabetos, que não poderão atender às expectativas da escola em auxiliar na aprendizagem escolar, pois a participação e o interesse da família pela vida escolar dos filhos podem favorecer o aprendizado, mas não garantem bom rendimento escolar.

Em outro trecho da entrevista, Clarice ressalta ainda que, além das questões familiares influenciarem diretamente nas questões escolares, as características de cada criança podem favorecer ou não o aprendizado. Para ela existem variados tipos de alunos, com comportamentos e rendimentos diferentes, e, a partir destas diferenças, o professor vai nortear a maneira como deve agir em sala de aula.

“Tem vários tipos de alunos, como que eu vejo... tem aluno que ele não tem dificuldade ele é preguiçoso, professor tem que ficar em cima, você tem que pegar,

*professor tem que ficar em cima, certo. **Eu tiro da educação física, eu ponho no recreio pra fazer as coisas pra ele estimular não ser preguiçoso. Porque tem aluno que não tem dificuldade de aprendizagem, ele tem é preguiça de fazer, então você vê que ele domina, porque quando a criança memoriza as coisas, que ele grava, a criança não tem dificuldade, certo(...)** O ano passado eu tive uma classe que eu não via a hora de terminar o ano, juro, **com muitos problemas familiares**, criança abandonada de mãe, então essa **criança que é abandonada de mãe... ai bem!!!** Eu tinha cinco casos de abandono de mãe, então esses meninos que são abandonados de mãe, tinha um que a Vó olhava, e a Vó era uma pessoa mais ou menos que lia, tinha assim capacidade de poder tá orientando a criança, mas **tinha uns que tinham... nossa! Cheio de mal costume, mal formado**, cheio de mal costume mesmo, assim que não dá nem pra falar, porque... relaxado”.*

(Trecho da entrevista com a professora de Mariana - Clarice - em resposta à questão sobre como ela define um aluno com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares).

A partir do trecho acima, Clarice demonstra acreditar que as características pessoais de cada aluno os fazem diferir no rendimento escolar, indicando que no caso de um aluno **“preguiçoso”**, ela age de forma específica: **“Eu tiro da educação física, eu ponho no recreio pra fazer as coisas pra ele estimular não ser preguiçoso”**, apontando para uma prática comum nos meios escolares, que seria o castigo, retirando o aluno de momentos de atividades, em que ele supostamente gosta, para fazer um reforço.

Ainda discorrendo sobre o assunto, ela aponta para uma diferenciação entre o aluno preguiçoso e o aluno com dificuldades de aprendizagem, apontando a questão da memória como algo fundamental para o aprendizado. Para ela se a criança memoriza o conteúdo, ou seja, tem boa capacidade de memória, ela terá bom aprendizado. Tal proposição aponta para o papel do aluno como um receptor de conteúdos a serem memorizados e do professor como detentor de todo conhecimento a ser transmitido, negando a visão construtivista, que propõe que o professor deve acolher as hipóteses dos alunos, favorecendo a percepção dos equívocos (pela comparação das soluções propostas, por exemplo) e sistematizar o conhecimento, mostrando como o caminho que resolveu determinado problema pode servir para outras questões, colocando o aluno como participante ativo do próprio conhecimento (MELLO, 2007).

No entanto, ela cita novamente o quanto os problemas familiares interferem na constituição e formação da criança, refletindo assim na aprendizagem desta, demonstrando que acredita em uma relação estreita entre a aprendizagem e os aspectos emocionais, ao dizer que **“criança que é abandonada de mãe... ai bem!!!”** e **“Tinha uns que tinham... nossa! Cheio de mal costume, mal formado”**, o que demonstra uma

visão preconceituosa sobre as pessoas que passaram por situações de rupturas, determinando uma situação irreversível para a criança que passou por um rompimento, como se jamais fosse possível reconstruir laços após o abandono.

Segundo Souza (1997), 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” (p.193).

Sendo assim, é importante que se procure entender as dificuldades apresentadas pelos alunos, de forma a observar não apenas o âmbito da criança e sua família, nem mesmo restringir aos problemas e dificuldades da escola, e sim “... buscar compreender os processos geradores das dificuldades ou bom desempenho escolar que produzem concretamente a instituição” (SAWAYA, 2002, p. 205), a partir das dimensões das relações entre a escola e o Estado, ou seja, todo o sistema escolar e educacional; das relações entre a escola e a clientela atendida e também das relações do professor com o aluno em sala de aula. Partindo disso, as dificuldades apresentadas pelo aluno poderão ser encaradas como produzidas dentro da instituição escolar, sendo fruto da relação escola – sociedade.

Neste mesmo caminho, a professora Flávia, da escola particular 2, coloca sua opinião sobre sucesso e fracasso escolar, também relacionando às questões familiares e interiores da criança, focando a importância de um aluno estar bem emocionalmente para garantir a aprendizagem.

*“Eu acredito que o aluno com dificuldade escolar, ele tem que ser investigado, pode ser que tenha mais alguma coisa, não só aquela dificuldade por trás disso pode ser **um fator psicológico, familiar**. Eu acho que **influencia demais a questão emocional** no processo de aprendizagem, dificuldade no caso. E tem aqueles que pode ter até problemas físicos mesmo, uma deficiência, e aquele que não gosta de estudar, tem aquele que não gosta de estudar, que **você tem que saber chamar ele de algum jeito**, né, acho que é isso. **Falta de interesse** pode existir também, pra que haja essa dificuldade e esse fracasso né (...) Acho que ele **precisa do apoio familiar**, primeira coisa a questão da família que ta ficando muito defasada ultimamente, a família tem deixado muito pra escola, um apoio familiar, condições de ter um bom estudo, condições financeiras, vamos dizer assim, básicas pra comprar material, pra vir na escola, onde ele possa ir, e o **apoio dos professores que eu acho importante também, a ligação com os professores.**”*

(Trecho da entrevista de Flávia, professora dos irmãos Paulo e André sobre o que um aluno precisa pra ser um “bom” aluno em sua opinião).

Percebemos que assim como as professoras Clarice e Sabrina, Flávia também norteia suas opiniões sobre fracasso e sucesso escolar a partir de processos externos à prática educativa escolar, ou seja, relacionando a aprendizagem apenas às questões familiares e/ou à processos intrínsecos da criança, deixando de considerar as práticas escolares como parte de um processo de ensino-aprendizagem mais amplo.

No entanto, Flávia demonstra uma reflexão importante ao dizer que muito embora acredite nos fatores psicológicos e familiares, o professor ***“tem que saber chamar ele de algum jeito”***, propondo uma intervenção do professor de forma a estimular o aluno que estiver desinteressado, evidenciando uma importância do ***“apoio dos professores”*** para estimular e incentivar os alunos

Partindo disso, Cecília, que também é professora dos alunos Paulo e André, da escola Particular 2, demonstra uma visão que busca uma reflexão sobre prática do professor, como fundamental para o entendimento de possíveis dificuldades escolares.

*“Então o fracasso do aluno pode ser tanto quanto um problema de dele como pode ser também do próprio professor, porque **se a maioria da sala, não consegue atingir a média, aí o problema tá no professor**, porque você tem um maior número de alunos pra isso, que não consegue... agora se o fracasso é de um aluno, aí teria que ver o que... algum problema dele, de repente o aluno tem algum problema que ele não consegue atingir o entendimento, eu tenho vários alunos com problemas de entendimento, que tá com problemas de, de **fono**, são **hiperativos**, né, tem problemas **psicológicos**, né, aí o fracasso pode vir daí também, de problemas mais sérios de **saúde mesmo, mental**, né...”*

(Trecho da entrevista de Cecília, professora dos irmãos Paulo e André sobre sua concepção de sucesso e fracasso escolar).

Partindo do trecho acima, percebe-se que Cecília demonstra uma posição que se difere das percepções apresentadas anteriormente pelas três professoras - Sabrina, Clarice e Flávia - sobre sucesso e fracasso escolar. Atribuindo possíveis dificuldades escolares apresentadas por alunos dentro da escola, como algo que deve ser também analisado pela ótica do processo de ensino e de aprendizagem, não visualizando apenas dificuldades na aprendizagem ou das práticas de ensino.

Deste modo, Cecília, ao dizer ***“se a maioria da sala, não consegue atingir a média, aí o problema tá no professor”*** nos aponta para o uso de instrumentos avaliativos para que o professor possa avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, bem como de sua própria prática, apontando a necessidade que o professor tem

de ser observador, tanto de seus alunos, como de si mesmo, repensando estratégias de sua prática ao perceber que a dificuldade não está restrita a um ou outro aluno, mas sim de uma maioria.

Concordando com Freire (1986), o profissional docente deve atuar de maneira autônoma, criativa e libertadora. Isso significa que enquanto profissional da educação, deve refletir sobre sua prática pedagógica, para assim repensar os possíveis erros e aprimorar os prováveis acertos, valorizando o conhecimento do educando e trabalhando para almejar uma perspectiva transformadora.

Portanto, o professor, enquanto autor de suas próprias ações, deverá estar sempre atento à sua prática, repensando-a constantemente, para que não perca seus objetivos, trabalhando com uma perspectiva reflexiva significativa e causadora de mudanças.

Nesta mesma direção, no trecho a seguir, extraído da entrevista realizada com a professora de Vítor – Júlia –, ela fala sobre como entende as questões relacionadas ao sucesso e ao fracasso escolar dos alunos, concordando com uma visão mais próxima de uma rede colaborativa.

*“Acho que **existe um conjunto**, acho que precisa da colaboração dos professores, comunidade e alunos né, e do próprio governo mesmo, prefeito, governo dar mais cursos pra gente, eles dão cursos, mas não são cursos proveitosos, eu acho que tem que ter uma inovação desses cursos, coisas novas, porque é... tudo que a gente aprende nesses cursos, é o que a gente já tem em nós e aquilo que eu vi quando eu fui alfabetizada, entendeu, então tá faltando assim...”*

(Trecho da entrevista com a professora de Vítor – Júlia - em resposta à questão sobre sua concepção de sucesso e fracasso escolar).

A professora Júlia, ao se colocar sobre o que para ela é sucesso e fracasso escolar, apresenta uma concepção que se fundamenta em uma visão contextual e mais ampla de educação, trazendo uma importante reflexão sobre os processos educacionais e a qualidade destes, remetendo ao fato de as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos estarem muito mais ancoradas em um conjunto de ações que se interligam dentro do sistema educacional, do que propriamente uma dificuldade apenas do aluno. Assim ela aponta para a existência de um **conjunto**, referindo-se a uma rede de colaboração na busca de um objetivo, onde todos os integrantes da escola devem estar envolvidos na educação dos alunos de maneira colaborativa visando a melhoria dos procedimentos de ensino-aprendizagem.

Podemos dizer que a professora Júlia demonstra uma concepção que se difere do que comumente encontramos nas pesquisas que tratam de sucesso e fracasso escolar, já que este assunto por vezes se remete a uma culpabilização do próprio estudante, ou de sua família, sem questionar as práticas e organizações do sistema escolar.

Como apontam Castro e Piotto (2007) em estudos sobre o assunto, muitos trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem culpabilizam as famílias e os próprios educandos, responsabilizando-os pelas dificuldades escolares das crianças, deixando de lado as análises do ambiente escolar que são necessárias para a real compreensão de tais dificuldades.

Assim, Júlia demonstra uma concepção que permite uma crítica e reflexão das próprias práticas enquanto docente, e coloca a necessidade do professor constantemente rever seus planejamentos e receber apoio do governo, com o oferecimento de cursos que possam auxiliá-lo nas questões e desafios diários dentro de sala de aula, apontando também para necessidade de todo o sistema escolar rever a estruturação dos processos escolares e de formação do professor.

Sobre isso, Araújo (1998) coloca:

Não vejo a necessidade de formação de “superprofessores”, e sim de educadores não autoritários, conscientes da importância que ambientes cooperativos e democráticos têm na constituição psíquica social e cognitiva de seus alunos. Educadores que percebam que os conteúdos tradicionais da escola, apesar de essenciais para o pleno desenvolvimento do aluno, não devem ser encarados como fim na educação, e sim como instrumentos para a construção da cidadania (p. 46).

Em um momento seguinte, a professora Júlia ressalta que muito embora a escola questione suas práticas, é fundamental a participação da família no processo educativo para que a escola possa exercer o seu papel.

Neste sentido, ao perguntarmos o que para ela um aluno precisa ter para ser um “bom aluno”, ela coloca que é necessário que a família e a escola trabalhem juntas, cada uma exercendo o seu papel para um objetivo comum que é o aprendizado e desenvolvimento da criança.

“Uma estrutura familiar boa, é... vontade própria, mas a família é... o primordial é a família, a criança que tem uma família desestruturada dificilmente ela consegue caminhar, muito difícil, dá pra contar assim de mil, um que às vezes tem um sucesso, mas a família é essencial, aquela família que participa, família que ajuda, não faz a tarefa pra criança, mas ajuda ela, ajuda ela a pensar, e é... a gente aqui trabalhando aqui na escola (...) então é, a estrutura familiar, aquele aluno que é largado, que vem sujo pra escola, que vem sem alimento às vezes, e que tem uma

baixa autoestima, não vai mesmo, não tem como caminhar, você tenta, tenta, mas ele não tem vontade, não tem uma perspectiva de vida futura”.

(Trecho da entrevista com a professora de Vítor - Júlia - em resposta sobre o que um aluno precisa pra ser um “bom” aluno em sua opinião).

Ao falar sobre o papel da escola e da família como complementares, a professora Júlia coloca alguns pontos relevantes para se pensar no processo educativo como inserido dentro de um contexto mais amplo, indo além de uma atribuição de culpa para a criança que apresenta dificuldades na escola.

Ao falar sobre como a família supostamente deve agir para que auxilie nos processos educativos e escolares, ela aponta para a necessidade de que a família possa além de apoiar a criança, motivando-a para a aprendizagem, preservar os direitos de cada criança, possibilitando sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a opinião da professora, muitas famílias atuam em um movimento de negligência para com as necessidades básicas de sobrevivência e bem estar da criança, contribuindo diretamente para o fracasso dela na escola.

Deste modo, ao dizer que um aluno que é ***“largado, que vem sujo pra escola, que vem sem alimento às vezes, e que tem uma baixa autoestima”*** não terá um bom desenvolvimento escolar, ela atribui, como causa de sucessos e fracassos escolares, a desestruturação familiar como sinônimo de famílias que não destinam os cuidados necessários para as crianças, independentemente de serem famílias compostas tradicionalmente ou não.

Para ela, as famílias que direcionam maus tratos e falta de cuidados básicos com as crianças, em sua visão, são desestruturadas (jargão comumente escutado nos meios escolares), por não oferecerem a devida atenção para as necessidades dos filhos, o que por vezes afeta o desenvolvimento, tanto relacionado à saúde física, como em aspectos emocionais, como a autoestima, respondendo diretamente na disposição para a aprendizagem.

Vale dizer que muitas dessas famílias, ditas desestruturadas, enfrentam dificuldades em função de falhas de políticas públicas governamentais que deixam de oferecer empregos com salários suficientes, um sistema de saúde adequado e assistência social que possibilitem amparo perante as necessidades básicas.

Serrano (2008) aponta que, devido à tais falhas, as famílias mais pobres organizam suas vidas de modos distintos do modo como as camadas médias vivem,

justamente devido os seus rendimentos serem insuficientes para assegurar um consumo mínimo de bens necessários para a criação dos filhos.

A autora ainda discute que em função de tais condições dadas pela dinâmica da economia e da sociedade e pelo poder público, que a criação dos filhos não depende somente da escolha ou da vontade dos pais, o que faz com que os filhos deles sejam criados de modo diverso do que ocorre com os filhos das famílias de camadas médias, não sendo sempre possível para os pais acompanharem adequadamente as atividades dos filhos. “Certamente, não se trata de descaso ou de desinteresse simplesmente, interpretação bastante presente em uma visão etnocêntrica que interpreta a forma de relação dos pais com os filhos como proveniente de problemas originados exclusivamente na família e classifica as famílias pobres como desestruturadas” (SERRANO, 2008, p. 62).

É fundamental ressaltarmos o quanto esta falta de cuidados básicos com as crianças, está articulada ao não cumprimento de normas, primeiramente pelos setores públicos responsáveis que desrespeitam o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º que diz “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade” (BRASIL, 1990).

Assim, a negação do cumprimento destas normas, pelos poderes públicos e demais setores da sociedade, acarreta em falhas que irão refletir diretamente nas relações intrafamiliares, no cumprimento dos direitos das crianças, como também na relação entre a família e a escola, que depositam sobre a outra, muitas vezes, cobranças que não serão atendidas por não estarem ao seu alcance.

Deste modo, podemos concluir que, para esta professora, a concepção de fracasso e sucesso escolar está relacionada à contribuição de uma rede colaborativa para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Sendo o papel da família fundamentado no atendimento dos cuidados básicos de uma criança, assim como em relação ao apoio aos objetivos da escola.

Assim, as professoras, Cecília e Júlia, ao apontarem o sucesso e o fracasso como relacionado não só ao aluno, mas também às práticas escolares, e por vezes, sociais e familiares, demonstraram uma visão mais crítica, e afastada de ideias meramente culpabilizantes sobre o tema. O que demonstra um posicionamento mais abrangente e

contextual sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, retirando de um ou outro personagem a “culpa” por uma dificuldade apresentada na escola.

As respostas, neste item, se apresentaram de variadas formas. Alguns professores demonstraram uma visão pautada em um ideário determinista, que apontaram a criança e/ou sua família como responsáveis diretos pelos sucessos e insucessos dos alunos, e não consideraram outros contextos, como por exemplo, a escola e as relações lá estabelecidas, como possuindo influências em tais desempenhos. No entanto, outros professores propuseram reflexões inter-relacionando os diversos elementos presentes na situação da “não aprendizagem”, apontando para a necessidade de se analisar os diversos contextos, devendo tanto a família como a escola e o educando investir no processo de escolarização para que existam maiores chances de sucesso escolar.

Partindo disso, consideramos que a análise das concepções destes profissionais sobre este tema foi bastante fértil na medida em que possibilitou a identificação de suas teorias e princípios explicativos, ainda que implícitos, sobre os processos de ensino-aprendizagem. Como consequência, ao explicitar seus paradigmas quanto à compreensão de assuntos sobre como se dá o sucesso e o fracasso escolar, os educadores acabam por revelar suas convicções sobre a possibilidade (ou não) de transformação e aprendizado do aluno.

Percebeu-se que, muito embora a relação entre família-escola não tenha sido abordada neste estudo diretamente, grande parte dos profissionais apontaram a família como a principal razão para dificuldades de ordem emocional, que, segundo eles, tem reflexo direto na escola. Partindo disso, a relação entre família e escola, será retomada em nossa discussão.

De acordo com os posicionamentos evidenciados pelos docentes sobre sucesso e fracasso escolar, podemos perceber que suas percepções sobre a trajetória escolar de alguns alunos são por vezes trazidas como dependentes de fatores externos à prática escolar. Tais percepções devem ser entendidas como inseridas em uma ideologia dominante que permeia os discursos e opiniões dentro de um amplo sistema educacional, onde os professores encontram-se submetidos.

Assim, de modo geral, os professores apresentam percepções que apontam para um senso comum dentro do meio educacional, que fundamenta além de suas visões, também suas práticas.

Capítulo 9. Mais algumas reflexões acerca dos dados construídos...

Ao iniciarmos o projeto para esta pesquisa, a questão que mais nos instigava era a possibilidade de entender como as pessoas, que convivem com a adoção, entendem a criança adotiva em relação aos processos de aprendizagem. Contudo, ao longo do trabalho, deparamo-nos com questões éticas, desafios para realização da pesquisa, e percepções dos entrevistados que nos levaram a refletir também sobre a possibilidade de estudar outras questões, como por exemplo, o grande preconceito existente sobre a temática da adoção dentro dos meios escolares, percebida a partir da resistência das instituições em participar do estudo, bem como a culpabilização de fatores externos à escola, que não apenas à adoção, ao falarmos de sucesso e dificuldades escolares.

Durante as análises das narrativas de pais e professores sobre adoção e aprendizagem, alguns sentidos e significados surgiram com bastante ênfase, nos proporcionando dois eixos principais de discussão referentes às possíveis influências para as dificuldades ou sucessos escolares apresentados pelas crianças: o primeiro é sobre a **influência de circunscritores centrados na criança**, e o segundo é sobre a **influência do contexto familiar**.

Não pretendemos nos estender sobre estes assuntos por confiar que, especialmente nos Capítulos 4, e 5, tais discussões já foram expostas. Contudo, o que enfatizaremos é a necessidade de abertura e flexibilidade para se pensar a aprendizagem escolar como parte de um processo de ensino, com aspectos intrínsecos à escola. E não apenas relacionado a fatores externos aos meios escolares ou a características particulares de cada criança.

1) Sobre a influência de circunscritores centrados na criança

Outro ponto que surgiu com bastante frequência em nossas discussões foi sobre a influência de diagnósticos ou fatos vividos anteriormente à adoção, como circunscritores para o desenvolvimento das crianças, apontando para uma grande dificuldade, em especial dos pais, em deslocar o olhar do passado ou dos diagnósticos médicos para as próprias crianças e para as interações que estabelecem com elas.

Assim, tanto os diagnósticos recebidos por Gabriel, os maus tratos vividos por Vítor na família biológica, como o abandono vivido por Mariana são para seus pais,

circunscritores efetivos na relação com os filhos. Estabelecendo, mais do que a adoção em si, limites e possibilidades exclusivos em função de tais acontecimentos.

A escola por si só, através dos professores, demonstra agir de maneira diferenciada com estas crianças, por acreditar que tais circunscritores de fato interfiram no fator emocional ou mesmo atuam de forma direta no aproveitamento escolar.

Acredita-se que as interações estabelecidas entre os pais entrevistados e seus filhos podem estar sendo diretamente influenciadas, de forma negativa, por diagnósticos médicos recebidos pela criança - no caso de Gabriel -, pelas vivências anteriores à adoção - no caso de Vítor - ou por supostos traumas que envolvem o abandono - no caso de Mariana.

O que se percebe é que da mesma forma que Leila entende Gabriel a partir das dificuldades e dos diagnósticos recebidos por ele, no caso de Vítor, as limitações físicas e negligência proporcionados pela família biológica, também perpassam a visão que Marisa e César, os pais, têm do filho. Assim como o abandono de Mariana está presente no entendimento que Tânia tem da filha.

Podemos dizer que tais situações vividas pelas crianças atuam como circunscritores para as relações estabelecidas entre eles, apontando limites e/ou possibilidades para estas interações, atuando também como possíveis circunscritores para a trajetória escolar de cada um.

Deste modo, como proposto por Rossetti-Ferreira et al. (2004), são os circunscritores que regulam a movimentação de uma pessoa em direção a certas ações e aquisições, estimulando-a e, ao mesmo tempo, distanciando-a de certas zonas de ação/interpretação.

Sobre isso também é importante apontar o quanto a visão que os pais têm dos filhos pode interferir na visão que outros, dentro da escola, também terão, influenciando assim no estabelecimento de possíveis rótulos e estigmas dentro do ambiente escolar (por exemplo, em função de diagnósticos médicos, maus tratos, abandono, adoção).

Assim, a maneira como a escola lida com as dificuldades e outros acontecimentos como a adoção, abandono e diagnósticos recebidos, também pode produzir efeitos na relação familiar, atribuindo lugar para as crianças, podendo atuar diretamente nas percepções que os pais terão dos filhos.

2) Sobre a influência do contexto familiar

A questão familiar foi um ponto bastante citado, em especial pelos professores, que apontaram para uma generalização das dificuldades escolares como responsabilidade quase que exclusiva da família, não focando diretamente nos casos das crianças adotadas participantes do estudo. Assim, eles apontaram a “estruturação” familiar e a qualidade das interações na família como principais, e por vezes únicos, responsáveis pelo comportamento e rendimento escolar.

No caso dos pais, percebemos que, frequentemente, eles se remetiam às histórias de vida de seus filhos e às características pessoais destes, apontando para necessidade da escola saber lidar com cada aluno especificamente.

Tal situação nos fez refletir que muito embora acreditemos que as relações familiares, bem como as características pessoais de cada criança, são fatores constituintes e importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, não se pode falar em dificuldades ou sucesso escolar sem considerar as interações e relações que são estabelecidas no local aonde as dificuldades vêm sendo apresentadas, no caso a ESCOLA.

Pode-se dizer que as colocações das professoras parecem concordar com aquilo que predomina nas representações sobre aprendizagem dentro dos meios escolares, que é a busca pelas explicações das dificuldades escolares em fatores exteriores ao contexto escolar, deixando de discutir em que medida as práticas escolares e as dinâmicas das instituições estão influenciando na atuação da criança na escola.

Tais posicionamentos devem ser entendidos como parte de um ideário que permeia os discursos e opiniões dentro de um sistema educacional mais amplo, no qual os professores e profissionais da educação se encontram enredados e conduzidos. Assim, vale dizer que não houve em nenhum momento intenção de culpabilizar um ou outro professor que tenha apresentado percepções dentro deste princípio.

O que nos cabe dizer é que, de modo geral, os professores apresentam percepções que apontam para um senso comum dentro do meio educacional, que aponta para um sistema que submete os profissionais da educação à uma ideologia, dada a matriz sócio-histórica presente.

Sobre isso, Alves-Mazzotti (1994), ao pesquisar sobre as representações sociais no campo da educação, ressalta que, de modo geral, os professores, enquanto submetidos à interesses de seu grupo, tendem a atribuir o fracasso escolar ao aluno e a

sua família em função de condições sociopsicológicas destes, eximindo-se assim de responsabilidade sobre esse fracasso que ocorre dentro do contexto escolar.

Na mesma direção, Souza (2002), nos mostra que, o que prevalece no contexto escolar e que está formando opiniões de profissionais da educação, e também de áreas subjacentes, seria um olhar fragmentado de uma complexa rede de relações sociais.

Ainda neste sentido, a autora afirma que “a perspectiva que considera o processo de escolarização complexo enfatiza que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tais” (p. 192).

Assim, a escola e a família, em uma busca incessante por um responsável por tais dificuldades, acabam não contribuindo de fato para uma resolução desta problemática, já que pouco se reflete sobre o que cada um, dentro de seu papel, pode fazer para contribuir.

Sobre isso, Aquino (1998) argumenta que, enquanto profissionais da educação, cabe aos professores “repensar nossos posicionamentos, rever algumas supostas verdades que, em vez de nos auxiliar, acabam sendo armadilhas que só justificam o fracasso escolar, mas não conseguem alterar os rumos e os efeitos de nosso trabalho cotidiano” (p.09).

Tais situações nos levaram a perceber que os pais, mesmo focando nos casos específicos de seus filhos, por vezes, fazem um movimento inverso, também de culpabilização, para a conduta dos professores como responsáveis por dificuldades escolares dos filhos ou mesmo da escola, que não soube acolhê-lo na sua diferença.

A relação entre família-escola não foi um tema abordado diretamente nas questões de nosso roteiro, mas apareceu com bastante frequência, especialmente na fala de Leila, mãe de Gabriel, que evidenciou uma insatisfação com relação à forma com que a escola estava lidando com as dificuldades escolares apresentadas pelo seu filho, como também por maior parte das professoras, que em diversos momentos apontaram suas expectativas nas ações das famílias, direcionando as dificuldades e os sucessos na trajetória escolar dos alunos como um reflexo da “estrutura” familiar, que, para elas atua diretamente tanto no aprendizado como no comportamento dos alunos em geral.

Além de Leila, também no discurso de Clarice, mãe de Mariana, notamos uma atribuição, muito embora sem grandes críticas, das dificuldades escolares da filha como fruto da falta de “firmeza” dos professores em lidar com o processo de ensino.

Tal situação apontou para a existência de uma relação família-escola repleta de expectativas de ambos os lados, que, na busca por explicações para dificuldades apresentadas pelos alunos na escola, estabelecem um movimento de culpabilização do outro e isenção de responsabilidades. O que se esquece é que escolas e famílias exercem e compartilham, como agentes socializadores, de papéis e funções fundamentais na formação da criança/adolescente, contribuindo, assim, para a construção da identidade do sujeito.

Segundo Moraes (2008), “Tanto as famílias como a escola exercem influência uma sobre a outra, pois tecem uma rede de relações e trocas de tarefas com um objetivo único que é a criança e o seu desenvolvimento” (p.54).

Partindo disso, algumas questões discutidas neste trabalho indicam, entre muitas necessidades, um programa de apoio para a relação família- escola que discuta questões pertinentes para ambos, auxiliando a relação e tratando de temas necessários, como a adoção por exemplo. O interessante seria criar um espaço diferente do que se tem nas conhecidas “reuniões de pais e mestres”, que muitas vezes inibem a participação de pais, os quais sentem intimados a comparecer apenas para ouvir reclamações ou cobranças.

Assim, tal programa de apoio, mediado por profissionais, bem como por membros da comunidade, proporcionaria momentos periódicos para reflexão sobre questões de família, educação e relacionamento, em que tanto os pais como os profissionais ocupassem um lugar com direito à voz e que suas necessidades fossem posta para discussão, assim como as expectativas mútuas poderiam ser discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as percepções de pais e professores a respeito de conceitos sobre adoção e aprendizagem, investigamos como os entrevistados compreendem a existência de possíveis sucessos e dificuldades escolares em crianças que passaram por processos de adoção, buscando entender, especificamente, se para eles a adoção tem ou não influência na atuação escolar destes alunos adotados.

Deste modo, partimos de análises dos múltiplos sentidos construídos sobre adoção e aprendizagem a partir da visão dos pais, como parte integrante do contexto familiar, e dos professores como parte do contexto escolar no qual as crianças adotivas estão inseridas.

Vale pontuar que devemos considerar que as interpretações feitas na análise são algumas das possíveis interpretações, visto que, a ação interpretativa está conectada diretamente com a rede de significações do pesquisador, já que este, além de ser um dos participantes, é também um produtor dos relatos, aquele que aponta a partir do “seu olhar”, ou seja, de sua interpretação, os indícios mais significativos para a pesquisa.

Assim, as análises realizadas nos apontaram para uma reflexão inter-relacionada entre os diferentes contextos em que a criança faz parte, possibilitando o entendimento da aprendizagem enquanto imersa em uma rede contextual, na qual a escola e a família dialogam.

Sendo assim, para maior parte dos professores participantes, as dificuldades que os alunos apresentam não são entendidas como decorrentes do processo adotivo, nem devido a traumas ou rupturas do passado, mas sim as dinâmicas estabelecidas no contexto familiar, sendo citados também, prováveis dificuldades de ordem neurológica e psicológica no caso de uma criança.

No entanto, os pais demonstraram entender os sucessos e dificuldades escolares de seus filhos a partir de situações particulares de cada criança, apontando diagnósticos médicos e fatos passados, como o abandono e maus tratos, como prováveis circunscritores para o desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Sobre isso, entendemos que alguns acontecimentos, em função da maneira como são encarados pelos pais e professores - como no caso dos diagnósticos que foram apresentados como explicação para as dificuldades escolares de Gabriel, a legitimidade dada para as consequências dos maus tratos vividos por Vítor, e o abandono entendido como uma rejeição irrecuperável- podem inferir consequências negativas na constituição das relações estabelecidas por eles ao longo de suas vidas e na constituição de cada um enquanto pessoa.

No que se refere à participação da escola no processo educativo das crianças, percebemos que este assunto não é algo questionado pelos professores investigados. A maior parte deles atribuiu as possíveis dificuldades escolares das crianças às práticas familiares, independentes de serem adotivas ou biológicas, e também às características individuais das crianças.

Os professores, ao falarem do assunto, traziam generalizações sobre a atuação familiar como a principal fonte de sucesso ou dificuldades. Porém ao focarem nos casos das crianças adotadas deste estudo, outras questões específicas de cada situação foram trazidas, deixando o contexto familiar em segundo plano. No caso de Gabriel, os laudos

e diagnósticos recebidos se apresentaram com bastante ênfase, e no caso de Vítor, os maus tratos e a desnutrição vividos antes da adoção perpassaram os sentidos e significados sobre eles, e estavam, a todo o momento, circunscrevendo as percepções dos entrevistados sobre as suas trajetórias escolares e desenvolvimento.

Deste modo, acredita-se que outros fatores - não a adoção - foram encarados na percepção dos entrevistados como fatores determinantes para tais dificuldades, apontando a situação de ser filho adotivo como um dos componentes da situação contextual da criança, argumentando que, se bem acolhido pela família, a criança não apresentará dificuldades em sua trajetória.

Assim, concluo este trabalho propondo um convite para novas reflexões, práticas, questionamentos, sentidos e significações. Pois tais situações apontadas e discutidas aqui sobre aprendizagem e adoção ilustram a necessidade de estudos, olhares e ações que abarquem a pluralidade das **configurações familiares brasileiras**, das suas múltiplas formas de organização e vida, bem como da necessidade de que se estabeleça uma **relação entre família e escola** amparada na busca pelo desenvolvimento humano de crianças, independente de serem adotadas.

Acreditamos que tanto a família como a escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento do filho/aluno, e devem trabalhar para o mesmo objetivo: o bem estar e aprendizado da criança. Deste modo, as funções da escola e da família (adotiva ou não), embora específicas, não devem ser encaradas como excludentes, mas sim complementares, e a busca pelo objetivo comum deve nortear as ações de ambas para a construção de uma relação que envolva a verdade e a colaboração, essenciais para o diálogo e o desenvolvimento da criança dentro e fora da escola.

No que se referem especificamente as famílias adotivas, vale pontuar que existem peculiaridades que necessitam serem pontuadas em sua relação com a escola. Como pudemos ver neste trabalho, algumas instituições acreditaram ser o nosso tema delicado para ser abordado, enfatizando a abordagem com as famílias adotivas como algo difícil.

Partindo disso, a relação família adotiva - escola demonstra apresentar alguns pontos que devam ser refletidos, como por exemplo, a questão do segredo sobre adoção, a constituição familiar por adoção como inferior, entre outros.

Segundo propõe Luchi (2009), ao acreditar que a adoção deva ser um segredo, a escola compartilha de um universo de exclusão, que utiliza da imagem da família natural, formada por mãe, pai e filhos biológicos, como um parâmetro de modelo familiar ideal, em detrimento de outras composições familiares, utilizando de tal modelo

em exercícios e projetos didáticos, bem como nos discursos intraescolares sobre a tão falada “estruturação familiar”.

Neste sentido Luchi (2009) aponta que:

A escola tem a complexa tarefa de contemplar as necessidades educacionais, em seu sentido mais amplo, das crianças provenientes de todas essas formações familiares sem negligenciar ou discriminar nenhuma delas, e deve contribuir para que sejam superados mitos e preconceitos que impedem que as várias configurações familiares recebam a mesma consideração, reconhecimento e respeito. Entretanto, essa tarefa só terá êxito se a escola for capaz de reformular o tradicional conceito de paternidade e maternidade, até então compreendido apenas como produto de uma relação biológica, e avançar para uma compreensão mais abrangente, onde seja privilegiada a construção do vínculo afetivo como formador do sentimento de filiação, de paternidade, e de maternidade (p. 02)

Sendo assim, à medida que a família não coloca para a escola a realidade da adoção de um filho, ou a faz de forma a estimular o segredo em torno do assunto, ela reforça atitudes de preconceitos em torno da criança adotada, da mesma forma a escola, ao tratar a questão da adoção como algo delicado e de difícil abordagem com a família, também estimula mitos e preconceitos sobre a família adotiva, e sobre a filiação por adoção como algo que deve ser evitado, já que acredita ser mais fácil não falar sobre o assunto, ou mesmo ignorá-lo.

Essa aura de segredo [...] torna mais difícil para todos os envolvidos lidarem com suas ansiedades. Ela reforça os mitos e pré-conceitos já existentes em torno da adoção e das experiências vividas entre pais e filhos adotivos, dada a dificuldade ou impossibilidade de se falar sobre a questão e construir novos significados para essa vivência (ROSSETTI-FERREIRA, 2006, p.13).

REFERÊNCIAS

ALLOERO, L.; PAVONE, M.; ROSATI, A. **Adoção e escola**. Torino/Itália: ENAPA, 2001.

ALVEZ-MAZZOTTI, A.J. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Brasília: Em Aberto, ano 14, n. 16, jan./mar, 1994.

AQUINO, J.G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: J.G. Aquino (Org.), **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas, p. 135-151. São Paulo: Summus, 1998.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: Falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: J.G. Aquino (Org.), **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas, p. 11 - 30. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, U.F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: J.G. Aquino (Org.), **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas, p. 31-47. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro/RJ: LCT, 1981.

BALLONE, G.J. **Criança adotada e de orfanato**. Psiqweb. Disponível em: <<http://www.psiqmed.web.br>>. 2004. Acesso em: 18 jan. 2008.

BERTHOUD, C. M. E. **Filhos do coração**. Taubaté: Cabral, 1997.

BOWLBY, J. **Apego**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069/90 de 13/07/1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 12010/09 de 15/07/2009. Brasília, DF: Senado, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2002.

CASTRO, L.F.R.F; PIOTTO, D.C. Dificuldades de aprendizagem ou de ensino? Uma breve revisão de literatura em Psicologia. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Ano 5, n.9, p. 101-126, Vitória da Conquista, 2007.

CID – 10. Código internacional de doenças. Definição de *Transtorno misto do desenvolvimento*. Disponível em: < www.medicinanet.com.br > Acesso em: 12 mar. 2010.

COSTA, J.F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Graal Editora, 1989.

COSTA, N. R. A. **Construção de sentidos relacionados à maternidade e à paternidade em uma família adotiva**. 2005. 207 p. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP, 2005.

COLLARES, C.A.L; MOYSÉS, M.A.A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, nº 28. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M.A. **Preconceitos no cotidiano escolar** – Ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996.

DINAMARCO, P.P. Adoção: Entendendo os contextos. **Contrapontos**, v. 6, n. 1, p.163-168, Itajaí, 2006.

DINIZ, J. S. A adoção: Notas para uma visão global. In: Freire, F. (org.). **Abandono e Adoção: Contribuições para uma cultura da adoção II**. Curitiba: Terre des hommes, 1994.

DOLTO, F. **Dialogando sobre crianças e adolescentes**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Definição de *Transtorno de Boderline e Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)*. Disponível em: < www.psicologia.com.pt > Acesso em: 12 mar. 2010.

FERREIRA, A.B.H. (Ed.) **Miniaurélio século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, C. **Caminhos da adoção**. 2ª Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, n. 50, abr. p.09-24. São Paulo: Cortez, 2000.

GRANATO, E. F. R. **Adoção**: Doutrina e prática. Curitiba: Juruá, 2010.

GUIRADO, M. **Instituições e relações afetivas**: o vínculo com o abandono. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

LEWIS, M. **Alterando o destino**: por que o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna, 1999.

LUCHI, T. **A família adotiva e a escola**. Disponível em: <<http://gafap.zip.net>> *blog*. Acesso em: 16 dez. 2009.

MARÇAL, V. Comprimidos em excesso. **Revista Nova escola**, n. 202. p. 36-42. São Paulo: Abril, 2007.

MARIANO, F.N. **Adoções “prontas” ou diretas**: buscando conhecer seus caminhos e percalços. 2008, 302 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP, 2008.

MELO, Z.M. Os estigmas: a deterioração da identidade social. **Ciências, Humanidades e Letras**. Universidade Católica de Pernambuco, Ano 4, n. especial, p.18-22, Pernambuco, 2000.

MELLO, M.A. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico- cultural. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Ano 5, n.9, p. 203-218, Vitória da Conquista, 2007.

MORAES, R.C.A.F. **Contribuições de famílias para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**: Olhares das responsáveis e das professoras. Dissertação de mestrado, UCSAL. Salvador, 2008.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: Um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S.M. (Org.) **Família Brasileira: a base de tudo**. São Paulo/SP: Cortez; Brasília/DF: Unicef, p.26-46, 2002.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: Estórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, M.H.S. Para uma crítica da razão psicométrica. In: **Psicologia USP / Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo**. Vol. 1, n.1. São Paulo: USP –IP.1990.

PATTO, M.H.S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: Patto, M.H.S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 3ª ed. 1997.

PATTO, M.H.S. Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: O lugar das teorias raciais. In: PATTO, M.H.S. **Exercícios de indignação: Escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

PAULI, S.C.de. P; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Criança adotada: Um fracasso na escola? Contribuições da Teoria da Rede de Significações para o estudo do processo de construção das “Dificuldades de aprendizagem” em crianças adotadas**. Projeto pós-doutorado – Departamento de Psicologia e educação – FFCLRP-USP, 2004.

PEREZ, M. C. A; ROMANELLI, G. **Família, escola, e desempenho escolar de crianças das camadas populares**. Livro de Resumos, VII Seminário de Pesquisa, Ribeirão-Preto, SP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, FFCLRP/USP, 2004.

PICCINI, A. M. **A Criança que não sabia que era adotiva**. Disponível em: <http://www.profala.com>>.1989. Acesso em: 22/out/2010.

PIOTTO, D.C. **Uma visão histórica sobre o fracasso escolar como objeto de estudo** – Contribuições de uma disciplina. In: Encontro Científico do CINDEDI. 1997.

PITOMBO, E.M. **Adoção e problemas de aprendizagem**. Disponível em: <<http://elisapitombo.blogspot.com>>. 2005. Acesso em: 06 jan. 2010.

POKER, R. B. Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Ano 5, n.9, p. 169-180, Vitória da Conquista, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **O apego e as reações da criança à separação da mãe.** **Cadernos de Pesquisa**, 48, p. 3-19, 1984.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Uma perspectiva teórica-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13 (2), p. 281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. ; CARVALHO, A.M.A. (Org). **Rede de Significações e o estudo do Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. **Psicologia do Desenvolvimento: Teorias e Pesquisas e Aplicações.** COLINVAUX, D.; LEITE, L.B.; DELL’AGLIO, D.D. (Orgs.) Casa do Psicólogo, São Paulo, p. 19-59, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA (Coordenadora). **Delicada escolha: Uma família para a criança e uma criança para uma família.** Ribeirão-Preto: CINDEDI- USP, 2008, DVD.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Alguns conceitos básicos sobre desenvolvimento humano.** Encontro de conselheiros tutelares, Ribeirão Preto: CINDEDI-USP, 2009.

SANTOS, A. L.; ALVES, L. B. FRANCISCO, T.A. **Aprendizagem com crianças adotadas de 8 anos na 3ª série.** Monografia apresentada para conclusão do curso de graduação em Pedagogia. Lins/SP. 2009

SARAVALI, E.G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social** – implicações para a docência. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

SERRANO, S.A. **O abrigamento de crianças de zero a seis anos de idade em Ribeirão Preto:** caracterizando esse contexto. 2008. 250 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, 2008.

SCHETTINI, L. F. **Adoção: Origem, Segredo, e Revelação.** Recife Bagaço, 1999.

SILVA, A.P.S., ROSSETTI-FERREIRA, M.C; CARVALHO, A.M.A. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C et al. (Org) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SÓLON, L.A.G. **Conversando com crianças sobre adoção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SOUZA, M.P.R. **Psicologia Escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

SOUZA, M.P.R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R; REGO, T.C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SPINK, M.J.P. ; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M.J.P. **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 41-62.

SUARDI, C.D.Z. **Implicações do abandono e da adoção na aprendizagem e na constituição do sujeito**. Monographia: Porto Alegre, 2007, n.4, p.366 - 396. Disponível em: < www.fapa.com.br/monographia>. Acesso em: 02 dez. 2009.

TEIXEIRA, A.L.; ROCHA, B.; ATAÍDE, S. **O Segredo na Adoção e suas Repercussões no Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita**. Disponível em: <<http://www.profala.com>>. 2009. Acesso em: 12 jan. 2010.

VALIKO, F.A.B. **Adoção à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Novo Código Civil**, Artigos jurídicos. Disponível em: <www.advogado.adv.br>. 2004. Acesso em: 20 fev. 2008.

VALSINER, J. **Culture and Human Development of children's action**: a cultural-historical theory of developmental psychology. London: John Wiley & Sons, 1987. 258p.

VARGAS, M. M. **Adoção Tardia**. Da família sonhada à família possível. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

WEBER, L.N.D. **Alunos e professores:** Adversários ou aliados? Jornal do Conselho Regional de Psicologia da 8ª Região, Paraná: junho, 1986.

WEBER, L. N.D. **Pais e Filhos por adoção no Brasil.** 1ª Ed., p. 273 Curitiba: Juruá, 2003.

WEBER, L.N.D. **Laços de ternura:** Pesquisas e histórias de adoção. Curitiba: Juruá, 2005.

WOILER, E. **A condição afetivo-emocional da criança adotada:** Repercussões na aprendizagem, em especial na aprendizagem escolar. Dissertação de mestrado, Psicologia Clínica, PUC: São Paulo, 1997.

ANEXO A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Diretor (a),

Vimos por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: ***“A trajetória escolar de crianças adotadas - A perspectiva de pais e professores”*** nesta instituição.

A pesquisa será desenvolvida pela Pedagoga Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro, aluna do Programa de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e da Prof^ª. Dr^ª. Sueli Cristina de Pauli.

Esta pesquisa está vinculada ao Projeto temático *“Dialogia e significação na perspectiva da Rede de Significações”* e ao CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil da Universidade de São Paulo/ Ribeirão-Preto) coordenado pela Prof^ª Dr^ª. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; e tem por objetivo a análise das perspectivas dos pais e dos professores sobre a trajetória escolar de crianças adotadas, buscando investigar em que medida a situação de adoção estabelece limites e/ou rompe com as possibilidades no desenvolvimento de crianças, e qual o papel deste e outros elementos circunscritores na trajetória escolar de crianças adotadas.

Desta forma, solicitamos o consentimento para a realização de observações, a fim de caracterizar os aspectos gerais da instituição, com a colaboração dos responsáveis pela mesma, e observações em sala de aula, bem como entrevistas com professores e pais de crianças adotivas mediante consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas com pais e professores serão norteadas por um roteiro semiestruturado (Anexo E e F), com o uso de gravador de áudio. As questões contidas no roteiro têm o intuito de investigar a visão dos sujeitos participantes sobre a aprendizagem escolar em geral e especificamente em crianças adotivas e sobre as causas de possíveis sucessos/fracassos escolares das crianças adotadas. Os dados serão coletados com os professores individualmente, na escola, e com os pais em suas residências.

As observações buscarão contextualizar nossas entrevistas, conhecendo as crianças estudadas na pesquisa e o ambiente escolar no qual estão inseridas.

Salientamos que os dados de identificação dos participantes, bem como os resultados obtidos ao longo da pesquisa, serão mantidos em sigilo absoluto, resguardando eticamente todas as informações coletadas. Também garantimos que a pesquisa não oferecerá qualquer risco físico ou psicológico e que poderão retirar sua participação no estudo a qualquer momento do mesmo, bem como ter acesso aos resultados da pesquisa se assim desejar. Durante sua

participação nas entrevistas os participantes poderão ter dúvidas ou até sentir algum desconforto, caso isso aconteça, as pesquisadoras estarão à disposição para esclarecê-lo. Os participantes não terão nenhum benefício direto ao participar desse estudo. Todavia, esperamos que os resultados desse trabalho possam auxiliar na diminuição do preconceito à criança adotada, bem como ajudar os educadores e os pais, com a promoção de seu desenvolvimento.

Não haverá qualquer custo para os participantes, por estar participando deste trabalho, logo não haverá nenhuma indenização pela participação destes.

Informações adicionais podem ser encontradas no projeto anexo.

À disposição para maiores esclarecimentos, agradecemos sua prezada atenção.

Profª Drª Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Orientadora responsável

Nome e assinatura

Nome da escola

Contato com a pesquisadora: Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro
(16)3877-3443 - (16)8174-4804

ANEXO B**Bilhete enviado aos pais:**

Senhores pais e responsáveis,

Gostaria de solicitar a participação de vocês em uma pesquisa que está sendo realizada sobre a trajetória escolar de crianças que passaram por processos de adoção.

Nesta pesquisa temos o interesse em conversar um pouco sobre a trajetória escolar de seu filho adotivo _____.

Salientamos que esta pesquisa não divulgará dados pessoais e informações dos participantes.

Espero vocês na escola _____ no dia _____ às _____

Qualquer dúvida meus telefones de contato são:

(16) 3877-3443

(16) 8174-4804

Desde já agradeço a presença,

Letícia (Pedagoga e mestranda em Psicologia/ USP)

ANEXO C

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezados professores,

Esta pesquisa intitulada “*A trajetória escolar de crianças adotadas - A perspectiva de pais e professores*”, coordenada pela Prof^a. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e pela Prof^a. Dra. Sueli Cristina de Pauli, está vinculada ao Projeto temático “*Dialogia e significação na perspectiva da Rede de Significações*” e ao CINEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil da Universidade de São Paulo) coordenado pela Prof^a Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; tendo por objetivo a análise da trajetória escolar de crianças adotadas, a partir da visão de pais e professores destas crianças.

Sendo assim, solicitamos por meio desta sua participação na realização de entrevistas sobre o cotidiano escolar, a possível existência de alunos com dificuldades escolares e sobre a trajetória escolar de aluno(s) adotivo(s) – caso possua. Estas entrevistas serão realizadas com o uso de instrumentos de registros, como questionários e gravadores de áudio.

Salientamos que os dados de identificação dos participantes, bem como os resultados obtidos ao longo da pesquisa, serão mantidos em sigilo absoluto, resguardando eticamente todas as informações coletadas. Também garantimos que a pesquisa não oferecerá qualquer risco físico ou psicológico e que poderão retirar sua participação no estudo a qualquer momento do mesmo, bem como ter acesso aos resultados da pesquisa se assim desejar. Durante sua participação nas entrevistas você poderá ter dúvidas ou até sentir algum desconforto, caso isso aconteça, as pesquisadoras estarão à sua disposição para esclarecê-lo. Você não terá nenhum benefício direto ao participar desse estudo. Todavia, esperamos que os resultados desse trabalho possam auxiliar na diminuição do preconceito à criança adotada, bem como ajudar os educadores e os pais, com a promoção de seu desenvolvimento. Não haverá qualquer custo para você, por estar participando deste trabalho, logo não haverá nenhuma indenização pela sua participação.

Eu, _____, RG _____, declaro que fui devidamente informado sobre os objetivos da presente pesquisa e que concordo em participar da mesma.

Data e assinatura: _____

Telefone para contato: _____

Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro

Pesquisadora responsável

Telefone: (16) 3877-3443 / (16) 81744804

ANEXO D

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezados pais,

Esta pesquisa intitulada “*A trajetória escolar de crianças adotadas – A perspectiva de pais e professores*”, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e pela Prof^ª. Dr^ª. Sueli Cristina de Pauli, está vinculada ao Projeto temático “*Dialogia e significação na perspectiva da Rede de Significações*” e ao CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil da Universidade de São Paulo) coordenado pela Prof^ª Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; tendo por objetivo a análise da trajetória escolar de crianças adotadas, a partir da visão dos pais e dos professores destas crianças.

Buscando atingir tais objetivos, solicitamos através deste documento sua participação por meio da realização de entrevistas sobre a trajetória escolar de seu(s) filho(s) adotivo(s). Estas entrevistas serão realizadas com o uso de instrumentos de registros, como questionários e gravadores de áudio.

Salientamos que os dados de identificação dos participantes, bem como os resultados obtidos ao longo da pesquisa, serão mantidos em sigilo absoluto, resguardando eticamente todas as informações coletadas. Também garantimos que a pesquisa não oferecerá qualquer risco físico ou psicológico e que poderão retirar sua participação no estudo a qualquer momento do mesmo, bem como ter acesso aos resultados da pesquisa se assim desejar. Durante sua participação nas entrevistas você poderá ter dúvidas ou até sentir algum desconforto, caso isso aconteça, as pesquisadoras estarão à sua disposição para esclarecê-lo. Você não terá nenhum benefício direto ao participar desse estudo. Todavia, esperamos que os resultados desse trabalho possam auxiliar na diminuição do preconceito à criança adotada, bem como ajudar os educadores e os pais, com a promoção de seu desenvolvimento. Não haverá qualquer custo para você, por estar participando deste trabalho, logo não haverá nenhuma indenização pela sua participação.

Eu, _____, RG _____, declaro que fui devidamente informado sobre os objetivos da presente pesquisa e que concordo em participar da mesma.

Data e assinatura: _____

Telefone para contato: _____

Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro

Pesquisadora responsável

Telefone: (16) 3877-3443 / (16) 81744804

ANEXO E

Universidade de São Paulo
Faculdade de filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Of.CEtP/FFCLRP – USP. 040/2009 – 25/06/2009

Senhor (a) Pesquisador (a):

Comunicamos a V. As. Que o trabalho intitulado “**Criança adotada: Um fracasso na escola? A perspectiva de pais e professores**”, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 80ª Reunião Ordinária realizada em 24/06/2009, e, enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 429/2008 – 2008.1.2267.59.3.

Atenciosamente,

Profa. Dra. ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

LETÍCIA FONSECA REIS FERREIRA DE CASTRO

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Desta FFCLRP-USP

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Profa. Dra. MARIA CLOTILDE ROSSETTI-FERREIRA

Docente do Departamento de Psicologia e Educação

Desta FFCLRP - USP

ANEXO F

Roteiro de entrevista – pais

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade e sua profissão?
3. Qual o nome do seu(s) filho(s) adotivos(s)?
4. Há quanto tempo você o adotou? Quantos anos ele tinha?
5. O que você pensa sobre Adoção?
6. O que o motivou a realizar a adoção?
7. Como se deu a “escolha” por ele(a)?
8. Você sabe alguma coisa sobre a família biológica de seu filho?
9. Conte-nos um pouco sobre o relacionamento entre você e seu filho.
10. O que você acha da escola de seu filho?
11. Como você descreve seu filho adotivo com relação a:

Interesse pela escola
Interação com a família
Comportamento
12. Fale-nos um pouco sobre a trajetória escolar de seu filho adotado.
13. Você acredita que a adoção tem alguma interferência na atuação escolar/ aprendizagem de seu filho? Fale-nos um pouco sobre esse assunto.
14. O que você acha que pode estar relacionado com o desempenho escolar de seu filho?
15. Você já levou seu filho para a realização de avaliações pedagógicas com algum especialista? Se sim, o que disse o profissional? E o que você achou?
16. Se você tiver alguma observação ou alguma informação a acrescentar sobre o seu filho conte-nos um pouco.

ANEXO G

Roteiro de entrevistas – Professores

1. Qual(is) o(s) nome(s) da(s) escola(s) onde você trabalha?
2. Em qual(is) série(s) e período(s) você trabalha como docente na(s) escola(s) mencionada(s) acima?
3. Em qual(is) disciplina(s) você atua em sala de aula?
4. Há quanto tempo atua como educador(a)?
5. Qual é sua formação (graduação e pós-graduação)?
6. Como você define o sucesso e o fracasso escolar?
7. Conte-nos uma história de um aluno ou de alguém que você conheça, que você acredita ser de sucesso no âmbito escolar?
8. O que você acredita ter sido o fator responsável por este sucesso?
9. Como você define um aluno com “Dificuldades de aprendizagem”/ Dificuldades escolares?
10. E um aluno com sucesso escolar?
11. Em sua opinião, o que um aluno precisa ter para ser um “bom aluno” ?
12. Para você, quais as características de um “mal aluno” ?
13. Como você percebe se um aluno está indo bem ou não?
14. Você possui alunos que você acredita ter dificuldades escolares/ dificuldades de aprendizagem?
15. Se você respondeu sim, quantos são e quem são estes alunos?
16. Quais as razões que, em sua opinião, são responsáveis por estas dificuldades?
17. Você possui alunos adotados?
18. Se você respondeu sim, quantos são e quem são estes alunos?
19. Qual(is) a(s) idade(s) e a(s) série(s) do(s) aluno(s) que você mencionou como adotado(s)?
20. O que você pensa sobre Adoção?
21. Fale-nos um pouco sobre a trajetória escolar destes alunos que você mencionou como adotado.
22. O que você acha da atuação escolar deste aluno que você mencionou como adotado? Como você descreveria?
23. Como ele se apresenta com relação a:

Interesse
Participação em sala
Interação com os colegas
Interação com os professores
Realização das tarefas propostas em sala e para casa
Comportamento
Escrita e leitura
Interesse pelo conteúdo da disciplina

24. Você acredita que o fato do aluno ser adotado interfere em seu desempenho escolar / na sua aprendizagem? Explique seu posicionamento.

25. Você acha que existe alguma relação entre o desempenho escolar do seu aluno e o contexto familiar atual – da família adotante - em que ele vive? Se sim, fale um pouco a respeito.

26. O que você relacionaria com o desempenho escolar deste(s) aluno (s) adotado(s)?

27. Caso você tenha alguma observação ou alguma informação a acrescentar sobre o aluno em questão conte-nos um pouco.