

IMPACTOS DA PRIVAÇÃO ESCOLAR EM CRIANÇAS EM ADOÇÃO TARDIA: DESAFIOS EMOCIONAIS, COGNITIVOS E EDUCACIONAIS

IMPACTS OF SCHOOL DEPRIVATION ON CHILDREN IN LATE ADOPTION:
EMOTIONAL, COGNITIVE, AND EDUCATIONAL CHALLENGES

Ciências Humanas • 19/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779130224](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779130224)

Ana Claudia do Nascimento Coelho Pereira¹

Rosilene Carvalho Ferreira²

Neire Abreu Mota Porfiro³

RESUMO

O presente artigo aborda os impactos da privação escolar em crianças em adoção tardia, com ênfase nos desafios emocionais, cognitivos e educacionais decorrentes da ausência ou irregularidade do acesso à escolarização. O estudo tem como objetivo analisar, à luz da literatura científica, as repercussões da privação escolar no desenvolvimento infantil e discutir estratégias de reinserção educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da psicologia do desenvolvimento, da teoria do apego e da abordagem humanista. Os resultados evidenciam que a privação escolar compromete o desenvolvimento cognitivo, dificulta a socialização e intensifica sentimentos de insegurança emocional e baixa autoestima. Constatou-se que a reinserção escolar exige práticas pedagógicas inclusivas, acolhimento emocional, adaptação curricular e fortalecimento de vínculos. Conclui-se que a escola exerce papel fundamental no processo de ressignificação e desenvolvimento integral dessas crianças.

Palavras-chave: Adoção tardia; privação escolar; desenvolvimento infantil; reinserção escolar; educação.

ABSTRACT

This article addresses the impacts of educational deprivation on children in late adoption, emphasizing the emotional, cognitive, and educational challenges resulting from the absence or irregularity of access to schooling. The study aims to analyze, in light of scientific literature, the repercussions of educational deprivation on child development and discuss strategies for educational reintegration. This is a qualitative bibliographic study based on authors from developmental psychology, attachment theory, and the humanistic approach. The results show that educational deprivation

compromises cognitive development, hinders socialization, and intensifies feelings of emotional insecurity and low self-esteem. It was found that school reintegration requires inclusive pedagogical practices, emotional support, curricular adaptation, and strengthening of bonds. It is concluded that the school plays a fundamental role in the process of re-signification and integral development of these children.

Keywords: Late adoption; educational deprivation; child development; school reintegration; education.

1. INTRODUÇÃO

A adoção tardia refere-se à inserção de crianças mais velhas em famílias substitutas, geralmente após vivências marcadas por negligência, abandono, institucionalização e rupturas de vínculos afetivos. Essas experiências impactam significativamente o desenvolvimento infantil, especialmente quando associadas à ausência ou irregularidade no acesso à escolarização. No contexto brasileiro, a adoção tardia ainda representa um desafio social e institucional, considerando que grande parte das crianças acolhidas ultrapassa a faixa etária preferencial dos pretendentes à adoção, permanecendo longos períodos em instituições de acolhimento, situação que pode intensificar processos de vulnerabilidade emocional, social e educacional (Weber, 2011).

A privação escolar configura-se como um fator relevante nesse contexto, uma vez que a escola representa não apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também de socialização, construção de identidade e desenvolvimento emocional. A ausência dessa vivência pode comprometer diferentes dimensões do desenvolvimento, dificultando a adaptação da criança ao ambiente

escolar após a adoção. Além das defasagens pedagógicas, a ausência de experiências escolares contínuas pode interferir na formação de habilidades cognitivas, na capacidade de interação social e na construção da autoestima, ampliando os impactos decorrentes das experiências anteriores de abandono e instabilidade (Rizzini; Arpini, 2019).

Nesse cenário, a reinserção escolar de crianças em adoção tardia apresenta desafios que vão além da defasagem de conteúdos, envolvendo aspectos emocionais, relacionais e cognitivos. Torna-se necessário compreender essas especificidades para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A escola, nesse contexto, assume importante função no processo de acolhimento e reconstrução de vínculos, podendo atuar como espaço de proteção, pertencimento e ressignificação das experiências vivenciadas pela criança (Vygotsky, 1998).

Diante dessa realidade, o problema que orienta este estudo consiste na seguinte questão: quais são os impactos da privação escolar no desenvolvimento emocional, cognitivo e educacional de crianças em adoção tardia e quais estratégias podem favorecer sua reinserção no ambiente escolar? O objetivo do artigo é analisar esses impactos e discutir possibilidades de intervenção no contexto escolar. Busca-se ainda refletir sobre a importância de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades emocionais e educacionais dessas crianças, considerando a necessidade de um acompanhamento que contemple o desenvolvimento integral.

Nesse contexto, torna-se relevante considerar as contribuições da teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby (1982), que destaca a importância dos vínculos iniciais para o desenvolvimento emocional

da criança. Experiências precoces marcadas por negligência, abandono ou rupturas afetivas, frequentemente presentes em trajetórias de adoção tardia, podem comprometer a formação de vínculos seguros, influenciando a forma como a criança se relaciona com novos cuidadores e ambientes. Associada a essa perspectiva, a compreensão de Winnicott (1975) acerca da importância de um ambiente suficientemente bom contribui para refletir sobre o papel da família e da escola como espaços fundamentais de sustentação emocional e desenvolvimento psíquico.

Além disso, o estudo busca fortalecer o debate acerca da garantia do direito à educação e da inclusão escolar de crianças em situação de vulnerabilidade, evidenciando a necessidade de estratégias interdisciplinares que articulem escola, família e profissionais da saúde mental no processo de reinserção educacional (Brasil, 1990). A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a interface entre adoção tardia e educação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às trajetórias dessas crianças.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Adoção Tardia e História de Vida

A adoção tardia refere-se à inserção de crianças mais velhas em famílias substitutas, geralmente após vivências marcadas por rupturas de vínculos, negligência, institucionalização ou abandono. Essas experiências iniciais tendem a impactar significativamente o desenvolvimento emocional e social, uma vez que a criança pode ter sido privada de relações estáveis e de um ambiente suficientemente estruturado.

No contexto da institucionalização prolongada, muitas crianças vivenciam sucessivas experiências de rejeição, instabilidade e descontinuidade afetiva, fatores que podem comprometer o desenvolvimento psíquico, social e emocional (Weber, 2011).

De acordo com Donald Winnicott (1975, p. 25), “o desenvolvimento emocional do indivíduo depende de um ambiente suficientemente bom”, capaz de oferecer suporte, previsibilidade e cuidado contínuo. Quando esse ambiente falha, a criança pode apresentar dificuldades na construção de vínculos, insegurança emocional e comportamentos defensivos. Nesse sentido, crianças em adoção tardia frequentemente carregam marcas dessas falhas ambientais, o que repercute em sua adaptação a novos contextos, incluindo o ambiente escolar. A ausência de experiências afetivas estáveis durante a infância pode dificultar a formação da confiança básica, interferindo diretamente na capacidade da criança de estabelecer relações seguras e saudáveis (Winnicott, 1975).

A compreensão da adoção tardia também pode ser ampliada a partir da teoria do apego proposta por John Bowlby (1982), que enfatiza a importância das relações iniciais estabelecidas entre a criança e seus cuidadores para a construção da segurança emocional e do desenvolvimento psíquico. Segundo o autor, vínculos afetivos consistentes e responsivos são fundamentais para que a criança desenvolva confiança no ambiente e nos outros.

No entanto, experiências marcadas por separação, negligência ou abandono, comuns em trajetórias de adoção tardia, podem comprometer a formação desses vínculos, favorecendo o desenvolvimento de insegurança, ansiedade e dificuldades relacionais.

Bowlby (1982, p. 201) afirma que “a privação prolongada do cuidado materno pode produzir efeitos profundos e duradouros no desenvolvimento emocional da criança”. Tal compreensão permite reconhecer que muitos comportamentos apresentados por crianças em adoção tardia não constituem apenas dificuldades disciplinares ou de adaptação, mas expressões emocionais decorrentes de experiências traumáticas vivenciadas anteriormente.

Dessa forma, a teoria do apego contribui significativamente para a compreensão das dificuldades enfrentadas por crianças em adoção tardia, evidenciando que suas respostas comportamentais não devem ser interpretadas apenas como dificuldades de adaptação, mas como expressões de experiências emocionais prévias, que demandam intervenções sensíveis e baseadas na construção de vínculos seguros.

Nesse contexto, compreender a história de vida dessas crianças torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas familiares, sociais e educacionais mais acolhedoras, capazes de favorecer a reconstrução da confiança, da autoestima e do sentimento de pertencimento ao novo ambiente familiar e escolar.

2.2. Privação Escolar Como Falha Ambiental

A ausência ou irregularidade no acesso à escola durante a infância configura um importante fator de risco ao desenvolvimento global da criança. A privação escolar não se limita à ausência de conteúdos formais, mas envolve também a falta de oportunidades de socialização, construção de rotinas e desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais.

A escola representa um espaço estruturante no desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção da autonomia, da identidade social e das competências emocionais necessárias à convivência coletiva (Vygotsky, 1998).

Sob a perspectiva de Donald Winnicott (1975, p. 30), essa ausência pode ser compreendida como uma extensão das falhas ambientais, uma vez que a escola também constitui um espaço fundamental de sustentação do desenvolvimento. A falta desse ambiente estruturante pode contribuir para lacunas no processo de aprendizagem e dificuldades na internalização de normas sociais.

Além disso, a privação escolar pode favorecer sentimentos de exclusão, insegurança e inadequação, especialmente em crianças que já apresentam histórico de vulnerabilidade emocional decorrente da institucionalização e da ruptura de vínculos familiares (Rizzini; Arpini, 2019).

Segundo Siqueira e Dell'Aglio (2006), crianças submetidas a contextos prolongados de vulnerabilidade social e institucional podem apresentar prejuízos no desenvolvimento socioemocional e dificuldades de adaptação escolar, tornando necessária a construção de estratégias pedagógicas diferenciadas e acolhedoras.

A ausência da experiência escolar durante períodos importantes da infância pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a capacidade da criança de desenvolver habilidades relacionais, emocionais e comportamentais necessárias à convivência social.

Dessa forma, a privação escolar em crianças em adoção tardia potencializa os desafios já existentes, tornando o processo de

reinserção educacional mais complexo e exigindo intervenções específicas. Nesse sentido, torna-se indispensável que a escola compreenda as particularidades dessas trajetórias de vida, promovendo práticas educativas inclusivas e sensíveis às necessidades emocionais e cognitivas dessas crianças.

A construção de ambientes escolares acolhedores, aliados a estratégias pedagógicas flexíveis e humanizadas, pode contribuir significativamente para a reconstrução da confiança, da participação social e do desenvolvimento integral da criança em adoção tardia.

2.3. Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem

O desenvolvimento cognitivo infantil está diretamente relacionado às experiências vividas pela criança e à qualidade dos estímulos recebidos ao longo de sua trajetória. Para Jean Piaget (1976, p. 15), o conhecimento é “construído ativamente pela criança a partir da interação com o meio, por meio de processos de assimilação e acomodação”.

A ausência de estímulos adequados pode comprometer essa construção, gerando defasagens no desenvolvimento. Crianças que vivenciam privação escolar tendem a apresentar dificuldades no desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem, memória, atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas, aspectos fundamentais para o desempenho acadêmico e para a adaptação ao ambiente escolar (Piaget, 1976).

Complementando essa perspectiva, Lev Vygotsky (1998, p. 112) destaca o “papel fundamental da interação social na aprendizagem”. Segundo o autor, o desenvolvimento ocorre por meio da mediação de outros indivíduos mais experientes, sendo a escola um dos

principais espaços dessa mediação. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que a criança é capaz de avançar em seu aprendizado quando recebe apoio adequado.

Nesse sentido, o ambiente escolar desempenha importante função no desenvolvimento das capacidades cognitivas, uma vez que favorece experiências de interação, cooperação e construção compartilhada do conhecimento (Vygotsky, 1998).

A privação escolar durante períodos significativos da infância pode limitar o acesso a experiências mediadas essenciais ao desenvolvimento intelectual e social. Além das dificuldades relacionadas à aprendizagem formal, muitas crianças em adoção tardia apresentam insegurança diante de situações educativas, medo de errar, baixa autoestima acadêmica e dificuldades de concentração, fatores frequentemente associados às experiências anteriores de abandono, negligência e instabilidade emocional (Fonseca, 2018).

Nesse contexto, crianças que vivenciaram privação escolar podem apresentar dificuldades não apenas pela ausência de conteúdo, mas pela falta de experiências mediadas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A reinserção educacional dessas crianças exige, portanto, práticas pedagógicas que considerem seus ritmos, necessidades emocionais e trajetórias de vida, favorecendo experiências de aprendizagem significativas e acolhedoras.

Assim, a escola precisa atuar não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como ambiente de

fortalecimento da autonomia, da confiança e das potencialidades cognitivas da criança.

2.4. Aspectos Emocionais e o Papel do Vínculo na Aprendizagem

A dimensão emocional desempenha papel central no processo de aprendizagem, especialmente em crianças que vivenciaram experiências de ruptura, abandono e insegurança afetiva. A construção de vínculos seguros é essencial para que a criança se sinta confiante para explorar, aprender e se relacionar com o ambiente escolar. Em situações de adoção tardia, muitas crianças carregam marcas emocionais decorrentes de experiências traumáticas, o que pode gerar dificuldades de interação, medo da rejeição, comportamentos defensivos e insegurança diante de novas relações sociais (Bowlby, 1982).

De acordo com Carl Rogers (1983, p. 34), “a aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo percebe o conteúdo como relevante para sua experiência de vida”. O autor enfatiza a importância de um ambiente facilitador, no qual o indivíduo se sinta compreendido, aceito e valorizado. No contexto escolar, isso implica em práticas pedagógicas que considerem a singularidade da criança, respeitando seu ritmo, suas emoções e suas experiências anteriores. A presença de relações empáticas e acolhedoras no ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento da autoconfiança, do sentimento de pertencimento e da participação ativa no processo educativo (Rogers, 1983).

Para crianças em adoção tardia, o ambiente escolar pode inicialmente ser percebido como ameaçador, especialmente quando há histórico de rejeição, fracasso escolar ou instabilidade

familiar. Dessa forma, o estabelecimento de vínculos positivos com professores e colegas torna-se fundamental para promover a adaptação e o engajamento no processo educativo. Freire (1996) destaca que a prática educativa deve estar fundamentada no diálogo, no respeito e na valorização da experiência humana, compreendendo o educando como sujeito ativo de sua própria construção. Sob essa perspectiva, o acolhimento emocional no espaço escolar constitui importante estratégia para fortalecer a segurança afetiva e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, práticas baseadas na escuta sensível, no incentivo positivo e na valorização das potencialidades individuais podem contribuir para minimizar sentimentos de inadequação e exclusão frequentemente presentes em crianças que vivenciaram privação afetiva e escolar. A aprendizagem, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como aquisição de conteúdos, mas como processo profundamente relacionado às experiências emocionais e às relações estabelecidas no ambiente educativo.

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola reconheça a importância dos vínculos afetivos no desenvolvimento infantil, promovendo ambientes educativos humanizados, inclusivos e emocionalmente seguros. A construção de relações pautadas na empatia, no acolhimento e na confiança pode favorecer não apenas a adaptação escolar, mas também a reconstrução da autoestima, da autonomia e do sentimento de pertencimento de crianças em adoção tardia.

2.5. Ressignificação e Construção de Sentido

Apesar das adversidades vivenciadas, a criança em adoção tardia possui potencial para reconstruir sua trajetória e desenvolver novas perspectivas de vida. Nesse sentido, a contribuição de Viktor Frankl (2008, p. 66) torna-se relevante ao enfatizar que o ser humano é capaz de atribuir sentido às suas experiências, mesmo diante do sofrimento. Para o autor, a busca de sentido constitui elemento essencial da existência humana, possibilitando que o indivíduo encontre novas formas de enfrentar situações marcadas pela dor, pela perda e pela insegurança emocional (Frankl, 2008).

Frankl (2008, p. 67) afirma que “ao homem pode-se tirar tudo, exceto uma coisa: a última das liberdades humanas — escolher sua atitude em qualquer circunstância”. Essa compreensão permite refletir sobre a capacidade de ressignificação presente no processo de desenvolvimento humano, especialmente quando a criança encontra ambientes acolhedores, relações afetivas estáveis e oportunidades de reconstrução de sua identidade.

A partir dessa perspectiva, a escola pode ser compreendida como um espaço não apenas de aprendizagem formal, mas também de ressignificação. Ao oferecer oportunidades de sucesso, reconhecimento e pertencimento, o ambiente escolar pode contribuir para a reconstrução da autoestima e da identidade da criança. Experiências positivas no contexto educacional podem favorecer sentimentos de competência, valorização pessoal e segurança emocional, possibilitando que a criança desenvolva novas formas de se perceber e de se relacionar com o mundo (Rogers, 1983).

Além disso, a convivência escolar pode auxiliar na reconstrução dos vínculos sociais e afetivos, promovendo experiências de

acolhimento, cooperação e participação coletiva. Quando a escola reconhece as singularidades da trajetória da criança e desenvolve práticas pedagógicas sensíveis às suas necessidades emocionais e cognitivas, amplia-se a possibilidade de construção de novos sentidos para sua história de vida (Freire, 1996).

Assim, a reinserção escolar de crianças em adoção tardia deve ser pensada de forma ampliada, considerando não apenas aspectos pedagógicos, mas também emocionais e existenciais, favorecendo a construção de novos sentidos e possibilidades de desenvolvimento. Nesse processo, a escola assume importante função social e humanizadora, podendo atuar como espaço de proteção, acolhimento e fortalecimento das potencialidades da criança.

Dessa maneira, compreender a educação como experiência de ressignificação torna-se fundamental para promover inclusão, desenvolvimento integral e reconstrução da confiança em crianças que vivenciaram contextos de privação e ruptura afetiva.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter teórico-reflexivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa de literatura acerca da adoção tardia e da privação escolar, considerando seus impactos no desenvolvimento emocional, cognitivo e educacional de crianças inseridas tardiamente em famílias adotivas. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à psicologia do desenvolvimento, teoria do apego, educação e desenvolvimento infantil.

A fundamentação teórica apoiou-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem aspectos relacionados aos vínculos afetivos, institucionalização, aprendizagem e reinserção escolar, entre eles Donald Winnicott, John Bowlby, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Rogers e Viktor Frankl. A escolha desses referenciais permitiu compreender a influência das experiências de privação afetiva e escolar no desenvolvimento integral da criança em adoção tardia.

A análise ocorreu por meio de leitura interpretativa e reflexiva das obras selecionadas, organizando-se a discussão em eixos temáticos relacionados à adoção tardia, privação escolar, desenvolvimento cognitivo, aspectos emocionais e estratégias de reinserção educacional. Esse procedimento possibilitou construir uma compreensão ampliada acerca dos desafios enfrentados por crianças em adoção tardia no contexto escolar, bem como refletir sobre práticas educativas mais inclusivas e humanizadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções científicas selecionadas evidenciou que a privação escolar em crianças em adoção tardia produz impactos significativos em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, especialmente nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Os estudos analisados demonstram que a ausência ou irregularidade da vivência escolar durante períodos importantes da infância pode intensificar as consequências decorrentes da negligência, da institucionalização prolongada e das rupturas afetivas vivenciadas anteriormente (Rizzini; Arpini, 2019).

No campo cognitivo, observou-se que muitas crianças em adoção tardia apresentam defasagens relacionadas à leitura, escrita, interpretação textual, atenção, memória e raciocínio lógico. Essas dificuldades não decorrem exclusivamente da ausência de conteúdos escolares, mas também da limitação de experiências mediadas fundamentais ao desenvolvimento intelectual e social da criança (Vygotsky, 1998). Além disso, verificou-se que experiências prolongadas de privação podem comprometer a autoestima acadêmica, favorecendo sentimentos de incapacidade, medo de errar e insegurança diante das atividades escolares.

Sob a perspectiva emocional, os resultados indicam que crianças em adoção tardia frequentemente apresentam dificuldades relacionadas à construção de vínculos, insegurança afetiva, ansiedade e medo de rejeição. Esses comportamentos estão frequentemente associados às experiências de abandono, negligência e instabilidade vivenciadas antes da inserção na família adotiva (Bowlby, 1982). Nesse contexto, o ambiente escolar pode inicialmente ser percebido como ameaçador, dificultando o processo de adaptação e participação social.

Os estudos também evidenciam que a privação escolar interfere diretamente no processo de socialização, uma vez que a escola constitui espaço fundamental para o desenvolvimento das habilidades relacionais, da convivência coletiva e da internalização de normas sociais. A ausência dessas experiências pode favorecer comportamentos de isolamento, dificuldade de interação com colegas e resistência à participação em atividades coletivas (Siqueira; Dell'Aglio, 2006).

Outro aspecto identificado refere-se à dificuldade de muitas instituições escolares em lidar com as especificidades emocionais e educacionais dessas crianças. Em diversos casos, predominam práticas pedagógicas homogêneas que desconsideram as trajetórias de vida marcadas por vulnerabilidade emocional e privação social. Essa ausência de compreensão pode contribuir para processos de exclusão, rotulação e fracasso escolar, reforçando sentimentos de inadequação e baixa autoestima (Freire, 1996).

Nesse cenário, os resultados apontam que a reinserção escolar exige estratégias que ultrapassem a dimensão estritamente pedagógica. O acolhimento emocional, a escuta sensível, a construção de vínculos afetivos e a flexibilização curricular mostram-se fundamentais para favorecer a adaptação da criança ao ambiente escolar. A presença de professores preparados para compreender as singularidades dessas trajetórias pode contribuir significativamente para o fortalecimento da confiança, da autonomia e do engajamento no processo de aprendizagem (Rogers, 1983).

Além disso, observou-se que práticas pedagógicas mediadas por atividades lúdicas, trabalho cooperativo e acompanhamento individualizado favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças em adoção tardia. Estratégias baseadas na valorização das potencialidades da criança e no respeito ao seu ritmo de aprendizagem possibilitam experiências escolares mais positivas e inclusivas, contribuindo para a reconstrução da autoestima e do sentimento de pertencimento (Piaget, 1976).

Outro ponto relevante identificado na literatura refere-se à importância da atuação integrada entre escola, família adotiva e profissionais da saúde mental. A construção de uma rede de apoio

interdisciplinar mostra-se essencial para atender às necessidades emocionais, cognitivas e sociais dessas crianças, promovendo condições mais favoráveis ao desenvolvimento integral e à inclusão escolar (Brasil, 1990).

A análise também permitiu compreender que a escola pode desempenhar importante papel no processo de ressignificação das experiências vivenciadas pela criança em adoção tardia. Quando o ambiente escolar oferece acolhimento, reconhecimento e oportunidades de participação, amplia-se a possibilidade de reconstrução da identidade, da autoconfiança e dos vínculos sociais. Dessa forma, a educação deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a assumir função humanizadora e transformadora no desenvolvimento infantil (Frankl, 2008).

Assim, os resultados evidenciam que a reinserção escolar de crianças em adoção tardia demanda práticas educativas inclusivas, emocionalmente sensíveis e fundamentadas na compreensão integral da criança. Reconhecer os impactos da privação escolar e das rupturas afetivas torna-se indispensável para a construção de estratégias pedagógicas capazes de promover inclusão, desenvolvimento cognitivo, fortalecimento emocional e garantia do direito à educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a privação escolar associada à adoção tardia constitui um fator de impacto significativo no desenvolvimento infantil, repercutindo diretamente nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança.

As experiências de abandono, institucionalização e ruptura de vínculos afetivos, somadas à ausência ou irregularidade do acesso à escolarização, podem comprometer o processo de aprendizagem, a socialização, a construção da autoestima e a segurança emocional, dificultando a adaptação ao ambiente escolar.

Os resultados evidenciaram que a reinserção escolar de crianças em adoção tardia não se limita ao acesso à educação formal, mas exige a construção de ambientes educativos acolhedores, afetivos e sensíveis às especificidades de suas trajetórias de vida. Nesse contexto, a escola assume importante função no processo de ressignificação das experiências vivenciadas pela criança, podendo atuar como espaço de proteção, pertencimento, desenvolvimento integral e reconstrução da confiança nas relações sociais e afetivas.

Verificou-se ainda que práticas pedagógicas inclusivas, flexibilização curricular, acolhimento emocional e fortalecimento de vínculos constituem estratégias fundamentais para favorecer a adaptação e o desenvolvimento dessas crianças no contexto educacional. Além disso, destaca-se a importância da formação docente e da atuação articulada entre escola, família adotiva e profissionais da saúde mental, visando assegurar um acompanhamento mais humanizado e interdisciplinar.

Conclui-se que a temática da adoção tardia e da privação escolar ainda demanda ampliação de estudos, especialmente no campo educacional, considerando a necessidade de aprofundar discussões sobre inclusão, desenvolvimento infantil e políticas de acolhimento escolar.

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão acerca da importância de práticas educativas mais sensíveis, equitativas e humanizadas, capazes de reconhecer as singularidades das crianças em adoção tardia e promover condições efetivas para seu desenvolvimento integral e inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWLBY, John. **Apego e perda: apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 maio 2026.

DIAS, Maria Berenice. **Manual da adoção**. 13. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIZZINI, Irene; ARPINI, Dorian Mônica. **Crianças institucionalizadas e políticas públicas:** desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/7z7L9QmK7V4sY6tY8j3b4Cc/>. Acesso em: 10 maio 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. **Laços de ternura:** pesquisas e histórias de adoção. Curitiba: Juruá, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1975.

¹ Discente do Curso Superior de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Discente do Curso Superior de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Docente do Curso Superior de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)