

A FAMÍLIA DO EDUCANDO COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS<sup>1</sup>

THE FAMILY OF THE STUDENT WITH LEARNING DIFFICULTIES: A STUDY OF SOCIAL REPRESENTATIONS<sup>2</sup>

Fátima Aparecida Maglio COLUS\*  
Rita de Cássia Pereira LIMA \*\*

**Resumo:** A idéia de desenvolver este trabalho surgiu em decorrência da necessidade de se compreender como e por que a família vem sendo apontada nos últimos anos como responsável pelo desempenho insatisfatório de alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar. Supõe-se que estudar a família neste ângulo, apreender as interações sociais, conflitivas ou harmoniosas, entre a instituição escolar e a familiar, é relevante, pois ambas coexistem numa relação de interdependência que interferirá, mesmo indiretamente, na aprendizagem do educando. Realiza-se o presente estudo com o objetivo de analisar as representações sociais de professores sobre a família de alunos com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa fundamentou-se no referencial da Teoria da Representação Social (TRS), inaugurada por Serge Moscovici, em 1961. Os participantes foram 13 professores de Ribeirão Preto (SP) do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), cursistas do Programa Letra e Vida, curso de formação

<sup>1</sup> Em sua forma original, parte deste trabalho foi apresentado no Congresso Internacional em Educação Escolar da FCL/AR UNESP, na Categoria Comunicação Oral, 14 a 17 de Agosto de 2006.

<sup>2</sup> Part of these study was presented in its original form in the International Congress in Pertaining to school Education of FCL/AR UNESP, in the Category Verbal communication, 14 the 17 of August of 2006.

\* Graduada em Letras. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Professora do Ensino Fundamental na Rede Pública do Estado de São Paulo. E-mail: [fatima.maglio@ig.com.br](mailto:fatima.maglio@ig.com.br)

\*\* Doutora em Educação pela *Université René Descartes* - Paris V, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-Mestrado e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). E-mail: [ritalima@netsite.com.br](mailto:ritalima@netsite.com.br)

de professores alfabetizadores promovido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). Para a coleta de dados utilizaram-se questionários e entrevistas semi-estruturadas, que foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo. Os resultados apontaram uma representação da família “ideal”, não condizente com a “real”, aquela que interage com o cotidiano escolar. Para os participantes, a família “real” não tem condições de dar apoio, atenção e afeto a esses educandos. As representações sociais dos professores sobre a família de alunos com dificuldades de aprendizagem revelam que o desempenho escolar insatisfatório do educando é causado pela família, que não acompanha as tarefas escolares. A escola é eximida da responsabilidade.

Palavras-chave: Família. Dificuldades de aprendizagem. Representação social.

**Abstract:** The idea of developing this paper arose from the need to understand how and why the family is acknowledged as responsible for the unsatisfactory performance of students with learning difficulties at school in the last few years. It is important to study the family from this angle, and it is relevant to understand the harmonious or conflictive social interactions between the school and family, because both coexist in a relationship of interdependence which will interfere even indirectly in students' learning experience. Therefore, the aim of this paper is to analyze the social representation of teachers about the family of students with learning difficulties. This research was based on the Social Representation Theory developed by Serge Moscovici in 1961. Thirteen public school teachers from Ribeirao Preto participated in this study, all of which took part at the “*Programa Letra e Vida*”, a program promoted by Secretaria Estadual de Educação de Sao Paulo (SEE/SP) that prepares teachers to teach reading and writing. The data was collected by means of a questionnaire and a semi-structured interview that was transcribed and submitted to content analysis. The results showed an “ideal” family representation not corresponding

to the “real” one, which interacts with the school daily routine. For the participants, the “real” family is not able to support and give attention to the students. The social representation of the teachers about the students’ families shows that the unsatisfactory performance of the students at school is caused by the family that does not keep up with the school tasks. The school is, therefore, exempt from any responsibility.

Keywords: Family. Learning difficulties. Social representation.

### A INSTITUIÇÃO FAMILIAR: COMPLEXIDADE E DESAFIOS

Através deste estudo, pretende-se verificar as representações construídas pelos professores sobre a família de educandos com dificuldade de aprendizagem no âmbito escolar.

Estudar a família é algo complexo, pois não só envolve valores e atitudes, como também um modelo normativo construído por cada indivíduo. Este modelo elaborado pelo homem é histórico e preso às perspectivas diferentes das classes sociais. (MELLO, 2005).

A família recebe a influência do tempo presente, sendo marcada pelas transformações sociais, econômicas e políticas. É na convivência familiar que valores, atitudes e concepções são forjadas. Atualmente, há diversos modelos de núcleos familiares presentes no cotidiano escolar, com algumas mudanças sociais, como o aumento do número de pais e mães solteiros e/ou separados, casais morando sob o mesmo teto sem a oficialização do casamento, adoções individuais e famílias homossexuais, com reflexos na estrutura e no modelo de família até então considerado na sociedade como “normal”.

Para Silva (2005, p.101): “A família atual se organiza de forma a renunciar o individualismo patriarcal para contextualizar outros padrões e comportamentos que são sentidos como legítimos e verdadeiros”. Paralelamente, outras mudanças sociais desencadearam uma reestruturação familiar, por causa da alteração dos papéis desempenhados pelos indivíduos na sociedade. Exemplos desta colocação foram a inserção da mulher no mercado de trabalho e o desempenho, pelo homem, de atividades que eram prioritárias da mulher como le-

var a criança à escola, dialogar com os filhos e com o professor quando solicitado, entre outras. Em face disso, pode-se dizer que a família reflete a cultura na qual está inserida, não podendo ser apontada como uma entidade isolada.

Tanto a família como a escola são vistas como instituições marcantes, com peculiaridades distintas na sociedade. O elo de semelhança entre elas é que as duas não são estáticas e definidas, ou seja, são instituições que evoluem e se transformam de acordo com as conjunturas socioeconômicas e culturais. Segundo Bourdieu (2004), a família é quem delega ao indivíduo o patrimônio cultural e econômico que é reforçado pela escola: “É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem como função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social”. (BOURDIEU, 2004, p.56).

Carvalho (2000) chama atenção ao fato de que a cobrança dos pais na gestão da escola pública brasileira é consequência da política educacional recente, de caráter neoliberal. Ela considera que este tipo de política desencadeia dois efeitos perversos: converte as diferenças de capital (social, econômico e cultural) em resultados educacionais desiguais e penaliza a família, principalmente a mãe, pelo fracasso escolar do filho.

O número de alunos com dificuldades de aprendizagem vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. E quando adentra o fator “causa”, a família aparece como um dos indicativos principais, pois é freqüente o discurso no cotidiano escolar, especialmente em instituições educacionais que atendem às famílias de baixa renda, do professor desamparado e frustrado com o desempenho insatisfatório dos educandos e que protesta contra a falta de cooperação e ausência dos pais.

Assim, diante desta complexa situação educacional, questiona-se: Quais são os motivos que permeiam esta questão? Quais são as representações formuladas sobre a família desse educando pelos professores? São estas questões que este trabalho tentará desvendar.

Parte-se do pressuposto de que estudar a família por este ângulo, verificando as interações sociais, conflitivas ou harmoniosas, entre a instituição escolar e familiar, é um fator importante, pois se considera que elas coexistem numa relação de interdependência e que a relação destas instituições sociais interferirá, mesmo indiretamente, na aprendizagem do educando.

Buscar as concepções formadas por professores sobre a instituição familiar foi a maneira encontrada para verificar como estas instâncias sociais se relacionam cotidianamente, tendo como fundamentação

a Teoria das Representações Sociais (TRS). Refletir sobre os fenômenos educacionais a partir da teoria moscoviciana é considerado importante, pois essa permite uma aproximação do cotidiano escolar compreendendo não só as relações intra e intergrupos dos indivíduos com seu ambiente social, como também o entendimento dos determinantes dos comportamentos e das práticas sociais. (MOSCOVICI, 1978).

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici, em seu livro *La Psychanalyse, son image, son public*, publicado na França, em 1961. Nesta obra, o autor teve como problemática entender o processo de apropriação da teoria psicanalítica por diferentes grupos sociais na França. A questão central do trabalho circulava em torno de como era consumida, transferida e utilizada uma teoria científica pelo grande público. Sua pesquisa marcou uma mudança significativa dentro dos campos da sociologia e da psicologia no se refere às análises teóricas dos determinantes do comportamento social do homem. Assim, a Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida no âmbito de Psicologia Social.

A representação social consegue ligar o real, o psicológico e o social, estabelecendo conexões entre as crenças, a vida abstrata do saber e a vida concreta do sujeito em seus processos de interação com o outro. Esta teoria possibilita a compreensão não somente do que os indivíduos pensam de um objeto, cujo conteúdo carrega valor socialmente relevante e evidente, mas também *como e por que* eles pensam daquela forma. (ROAZZI; FEDERICCI; WILSON, 2001).

Serge Moscovici apontou as representações como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. (MOSCOVICI, 1978, p.26). Nesse sentido, pode-se dizer que não é qualquer conhecimento que pode ser visto como representação social, mas somente aquele elaborado na vida cotidiana dos indivíduos, pelo senso comum, construído socialmente, e com a capacidade de ação e reflexão sobre a realidade.

Dois processos básicos foram designados na elaboração das representações sociais, que são a ancoragem e a objetivação. Esses processos são imprescindíveis, segundo Moscovici: “Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”. (MOSCOVICI, 2004, p.60).

A ancoragem é o processo pelo qual se traz para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado, encaixado e rotulado. O “estranho”, o “desconhecido” muitas vezes ameaça o ho-

mem, e é nessa circunstância que o movimento da ancoragem o auxilia, pois é ela que permite transformar o estranho em algo familiar, conhecido, ou seja, ancora o “diferente” em representações já existentes.

Oliveira e Werba (1999, p.109) afirmam que, na ancoragem, está implícito um juízo de valor, porque, quando o indivíduo ancora, classifica uma idéia, objeto ou pessoa, situa-o em alguma categoria que historicamente adquiriu esta dimensão valorativa. E ainda: “Quando algo não se encaixa exatamente ao modelo conhecido, nós o forçamos assumir determinada forma, ou entrar em determinada categoria, sob pena de não poder ser decodificado.”

O outro processo, a objetivação, corresponde à fase figurativa, cujo resultado é a materialização do conceito abstrato; ou seja, “a objetivação consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim transformar em objeto que é representado”. (NÓBREGA, 2001, p.73).

A partir destas considerações, este estudo verificará as representações sociais de professores sobre a família por meio desses dois processos, possibilitando, assim, apreender os valores, as práticas, as atitudes ocorridas no universo escolar.

### **METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO**

Participaram deste estudo 13 professoras do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) na rede pública do estado de São Paulo. Todas são cursistas do Programa Letra e Vida<sup>3</sup> em Ribeirão Preto (SP).

Para a seleção dos participantes, a pesquisadora primeiramente procurou a coordenadora geral do curso. Logo em seguida, após a explicação do trabalho de pesquisa, foi feito o agendamento de horário com as professoras interessadas em participar.

A entrevista semi-estruturada foi o instrumento de coleta de dados junto às professoras participantes. Foi passado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando-lhes o anonimato na publica-

---

<sup>3</sup> Letra e Vida é um programa de formação de professores alfabetizadores, cujo propósito é desenvolver competências profissionais necessárias, incluindo a reflexão sobre a prática educativa. A prioridade da política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, estabelecida pelo secretário, professor Gabriel Chalita, é a melhoria da competência leitora dos alunos. O referido programa insere-se num grande programa de formação continuada, destinado a professores que ensinam crianças, jovens e adultos a ler e a escrever, e ainda a assistentes técnico-pedagógicos e professores-coordenadores que orientam professores alfabetizadores da rede pública.

ção do trabalho. Depois, as entrevistas foram transcritas literalmente pela pesquisadora.

É na prática que são definidos os processos de análise (BARDIN, 1995). A necessidade de analisar o material coletado, ou seja, as entrevistas transcritas e validadas pelos sujeitos participantes, exigiu uma definição básica dos procedimentos.

Inicialmente a pesquisadora procurou os modelos de análise disponíveis na literatura sobre o tema. Entre as existentes, a opção deu-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995)<sup>4</sup> e, dentre as várias técnicas da análise de conteúdo, optou-se pela Análise Temática. Segundo Bardin (1995, p.15), “tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Em um primeiro momento, foi feita a leitura flutuante das questões, mediante um contato extenuante com o material coletado, processo de que surgiram pressupostos, palavras-chave e recortes capazes de proporcionar a categorização do material, para ser possível realizar uma análise mais concisa.

A escolha deste tipo de análise deve-se ao fato de a pesquisa ser orientada pela abordagem qualitativa. Dos conteúdos analisados surgiram três temas: “família”, “escola” e “aluno”. Apesar de estes temas estarem articulados, no presente texto apenas o primeiro será abordado.

### FAMÍLIA REAL OU IDEAL?

Imersa em um contexto repleto de mudanças econômicas, políticas e, sobretudo, sociais, a escola se depara com uma instituição familiar estruturada de maneira diferente da de anos anteriores. Esta situação desencadeia conflitos entre estas duas instituições sociais. Alguns relatos dos participantes mostraram esses aspectos conflitivos:

*“O envolvimento com os pais está muito complicado [...]”.*

*“[...] não é isso que o profissional da educação hoje encontra. Essa parceria família e escola tá muito difícil nos dias de hoje, [...]”.*

---

<sup>4</sup> Posteriormente, o material coletado foi submetido à análise lexical e de conteúdo mediante o software ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte). Contudo, as autoras reservaram esta análise para outro artigo.

*“Então é um relacionamento muito difícil até com os pais”.*

Percebe-se que as interações sociais entre estas duas entidades, escola e família, não estão conectadas satisfatoriamente do ponto de vista das professoras, necessitando, portanto, de uma reflexão maior, para que se estabeleçam vínculos mais produtivos para todos os envolvidos.

Outro tópico destacado com predominância nos discursos analisados foi a questão de a família não participar conjuntamente com o professor na aprendizagem do educando que apresenta dificuldades. As falas abaixo são bem representativas disso:

*“A gente pede [...] apoio, mas os pais hoje em dia [...]”.*

*“Mas você percebe que a maioria deles não tem um acompanhamento dos pais e é isso que falta. Se a criança tem dificuldade, os pais teriam que ajudar mais, estar mais presentes e o que [...] se percebe que é o que menos ocorre”.*

*“[...] na maioria das vezes, nós não temos apoio dos familiares, então isso gera uma dificuldade”.*

Entende-se explicitamente nestes relatos que a família não dá apoio aos filhos e não se envolve com suas atividades escolares, causando, assim, um obstáculo para o trabalho do professor. Quando os alunos demonstram um desempenho escolar insatisfatório, os professores se referem à ausência dos pais:

*“[...] principalmente as crianças que têm mais dificuldades os pais são mais distantes da escola, [...]”.*

*“Se você falar que vai ter uma festa na escola, tudo de graça, aí eles vão e vai papagaio, periquito, cachorro, vai todo mundo. Mas do contrário, se você chamar pra falar diretamente da criança aí eles não aparecem, não aparecem mesmo”.*

Este problema acentua-se mais nas famílias que têm uma situação socioeconômica mais distante da cultura escolar, pois os pais não dispõem da linguagem e dos costumes da instituição, não tendo também a mesma concepção das classes mais favorecidas a respeito da escola. Abramovay (2003, p.460) destaca fato: “Verifica-se, assim, que a escola contribui para reproduzir a hierarquia das posições sociais,



pois aqueles mais familiarizados com os códigos da cultura escolar e da cultura dominante acabam sendo favorecidos.”

Em alguns discursos, os professores enfatizaram os problemas socioeconômicos da família com estas características como justificativa da ausência familiar no âmbito escolar.

*“[...] nem sempre por culpa deles, mas a preocupação maior deles hoje em dia é trazer o pão pra dentro de casa, [...]”.*

*“E tudo interfere, a própria situação financeira, os pais por este motivo [...]”.*

Observando os dados, verificou-se que não só a causa das dificuldades de aprendizagem advém principalmente da questão familiar, mas também que a solução delas se centrou ao redor do núcleo familiar deste educando. Neste sentido, os participantes, apesar de se sentirem responsáveis pelos alunos, ainda delegam à família a função de oferecer as condições para que eles superem suas dificuldades escolares.

Romanelli (2005, p.77), ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar, sublinha seguinte: “Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias.”

Este fato foi destacado em algumas falas das professoras. Aqui se reportaram à época de sua infância, onde a família, em especial a mãe, era mais presente.

*“[...] a gente vê que são pais ausentes, que essas crianças ficam sozinhas ou com uma outra pessoa que não seja os pais [...]”.*

*“Na minha época eu tinha uma mãe que tava sempre presente, [...] ela queria resultados, então a gente tinha a família mais próxima, [...] e hoje você vê que não tem isso, a maioria dos pais trabalham fora e eles ficam a Deus dar”.*

Ao longo de todas as entrevistas, evidenciou-se também que a família do aluno com dificuldades de aprendizagem foi apontada como “desestruturada”, sendo vista como “diferente” nas relações afetivo-relacionais em comparação com aquelas que, implicitamente, são consideradas “estruturadas”:

*“[...] a maioria deles não tem o afeto e o carinho que tem uma família normal, são famílias desestruturadas [...]”.*

*“[...] então, eu penso que essas crianças emocionalmente elas são de famílias desestruturadas”.*

*“[...] são problemas familiares mesmo de má estrutura familiar. Normalmente os problemas de aprendizagem são com essas famílias”.*

*“[...] pelas famílias que são desestruturadas e não valorizam a escola”.*

Szymanski (2005, p.21) sustenta que, desde Freud, a família passou a ser vista como “lôcus potencialmente produtor de pessoas saudáveis, felizes e equilibradas, **ou como** o núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e toda sorte de desvios de comportamento.” (grifo nosso).

Diante disso, pode-se dizer que, no entender desse grupo pesquisado, as famílias destes alunos focados pertencem ao segundo caso citado por Szymanski (2005). No que tange ao aspecto afetivo-relacional destas famílias, em algumas descrições, notaram-se conotações preconceituosas e negativas, reforçando a idéia da “falta” e da “incompletude”.

Segundo esta autora, todo grupo familiar tem um modo particular de relacionar-se, desencadeando “uma ‘cultura’ familiar própria, com seus códigos, com uma sintaxe própria para comunicar-se e interpretar comunicações, com suas regras, ritos e jogos”. (SZYMANSKI, 2005, p.25).

Os depoimentos revelaram tacitamente que, para estes professores, a família ideal, visualizada como “normal”, é composta por pai, mãe e filhos, vivendo em um local acolhedor, sem conflitos. “Fora deste contexto, as famílias são consideradas ‘incompletas’ e ‘desestruturadas’. Essas são as mais responsabilizadas por problemas emocionais, desvios de comportamento [...] e fracasso escolar”. (SZYMANSKI, 2005, p.24).

Desta forma, pode-se supor que a representação de família para estes docentes está vinculada ao modelo de família burguesa, como regra, com a aceitação implícita de seus valores, crenças e modelos emocionais. Para Szymanski (2005, p.25): “Supõe-se ou aceita-se irrefletidamente um modelo imposto pelo discurso das instituições, da

mídia e até mesmo de profissionais, que é apresentado, não só como o jeito 'certo' de se viver em família, mas também como um valor”.

Como consequência, o relacionamento com a família destes educandos gera a sensação de “diferença”, de “ausência”, de “inadequação” e de “desinteresse”. Percebeu-se nos relatos que a representação elaborada por este grupo sobre a família ideal não condiz com a família concreta, com a família real de seu aluno. Quando se perguntou a uma professora sobre o relacionamento do aluno com dificuldades de aprendizagem com sua família, obteve-se o seguinte depoimento:

*“É uma coisa assim que você percebe que não tem... afinidades é pai ausente, mãe ausente que trabalham e não têm tempo. Têm um monte de filhos e sempre o pai está preso ou é a mãe que está presa, [...]”.*

Com isso, como afirma Szymanski: “A família que se construiu, a vivida, apareceu como um caminho indesejado, com um caráter de ‘não escolhido’, mas de imposto pelas vicissitudes da vida”. (SZYMANSKI, 2005, p.26).

Esta família, basicamente, apareceu tão fragilizada que em muitos discursos foi colocada a necessidade de a escola exercer o seu papel social no sentido de auxiliá-la, orientando-a, como se os seus valores, costumes e atitudes fossem diferentes do contexto escolar no qual a criança está inserida. O relato seguinte é um exemplo:

*“Então você vê assim que é conscientização mesmo, é dos pais, porque como a gente vai exigir da criança uma postura se o pai e a mãe não têm dentro de casa? [...] tem que começar é dos pais, senão os filhos não vão virar nada, infelizmente”.*

Uma professora até sugere que deveria existir uma escola para a família:

*“A questão de valores que desestrutura a família, a falta de limites, isso eu não vejo como resolver hoje, a não ser que a gente monte uma escola pra família. Isso seria o ideal, escola pra família”.*

Todos estes dados levantados referentes à família confirmam o que Tomasini diz: “As influências do estigma não se limitam só ao indivíduo considerado diferente, elas se estendem para aqueles in-

divíduos que se relacionam com ele na estrutura social”. (TOMASINI, 2001, p.117). Neste contexto, não só o aluno com dificuldades de aprendizagem tem um atributo diferenciado, mas a sua família também compartilha um pouco deste descrédito, “uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa”. (GOFFMAN, 1988, p.39).

No que concerne aos processos formadores de representação social, os discursos demonstraram que várias imagens (processo de objetivação) circulam entre os professores sobre a instituição familiar: “desestruturada”, “irresponsável”, “desatenta”.

Os relatos dos participantes mostram indícios de que estas imagens estão arraigadas em concepções de tendência ambientalista, que ressaltam a deficiência sociocultural do ambiente familiar (processo de ancoragem). Ou seja, as representações sociais dos professores sobre a família de alunos com dificuldades de aprendizagem revelam que o desempenho escolar insatisfatório do educando é causado pela família, que não acompanha as tarefas escolares e que não se interessa pelo cotidiano escolar de seus filhos. Com isto, a escola se exime de suas responsabilidades sociais e delega o fracasso destes alunos a sua família “desestruturada”.

### À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se verificar as representações sociais elaboradas por professores sobre a família do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Para se compreender esta realidade, foram consideradas as formas como os professores vivem determinadas conjunturas, explicam, reconhecem e elaboram estas situações no cotidiano escolar junto da família dos seus alunos.

Diante dos dados levantados, foi possível constatar que há um conflito oculto entre o professor e a família deste educando, pois há uma representação da família “ideal”, que não condiz com a “real”. Para os participantes, a família “real” não tem condições de dar apoio, atenção e carinho aos educandos. Desta forma, cabe ao professor não só escolarizar, mas também oferecer o suporte afetivo e relacional (ensinar a ser “bem comportado”, respeitar os colegas, entre outros) considerado adequado. Assim, a representação social que se constrói sobre este educando é a do “desamparo”, do “abandono”.

A respeito dessas representações, Moscovici afirma o seguinte: “Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, encontram-se.” Por ser compartilhada por um grupo e ser reforçada pelas crenças, valores, imagens e pela tradição, ela constitui, enquanto representação, uma realidade social *sui generis*. (MOSCOVICI, 2004, p.41).

Diante da heterogeneidade da estrutura familiar, não se pode apontar os novos arranjos familiares como núcleos sociais errados, tampouco considerá-los como “desestruturados”. Deve-se, sim, compreendê-los em suas relações afetivas, pelos valores, crenças e costumes que estão impregnados nesta família, como também, pelos aspectos sociais e históricos e contextuais que a permeiam.

Embora investigações mais amplas sejam necessárias, é possível afirmar que esta imagem idealizada sobre a família não só se torna um obstáculo como também tem dificultado a interação social e pedagógica do professor com seus alunos. Essa situação demanda tanto propostas políticas mais amplas quanto mudança de valores pessoais e sociais no âmbito do cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Aprendizagem e insucesso escolar. In: ABRAMOVAY, M.; CASTRO M. G. (Org.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, DF: Unesco, MEC, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARTER, E.; MCGOLDRICK, M. **The expanded family life cycle: individual, family and social perspectives**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.30, n.110, p. 45-56, jul. 2000.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**.

A família do educando com dificuldade de aprendizagem...

**rada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. B. **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo, SP: Educ/Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2004. (Coleção Psicologia Social).

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Univer-sitária, 2001.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: JACQUES, M. G. C. et al. **Psicologia social contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.104-117 (Coleção Psicologia Social).

ROAZZI, A.; FEDERICCI, F. C. B; WILSON, M.. A estrutura primitiva da representação social do medo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 57-72, out. 2001.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. C. B. **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo, SP: Educ/Cortez, 2005. p.73-77

SILVA, E. Z. M. Família e Lei. In: CERVENY, C. M. O. (Org.). **Família**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.99-120.

SZYMANSKI, H. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. **A família contemporânea em debate**. 6.ed. São Paulo, SP: Educ/Cortez, 2005. p.21-27

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p.112-119.

---

Encaminhado em: 19/03/07

Aceito em: 27/04/07