

Diagnóstico de Problemas Escolares com Base na Teoria Histórico-Cultural

Acadêmica: Edicléia Silva Santos Souza
Orientadora: Gisele Patrícia de Oliveira.

Resumo: Discutimos a atividade diagnóstica na Teoria Histórico-Cultural. Promovemos reflexões que sirvam de base à elaboração de diagnósticos que considerem o indivíduo em relação dialética com o meio, valorize os aspectos históricos-culturais, as significações e vivências que constituem a criança no processo de escolarização. Ao longo do texto tratamos da lei Geral do desenvolvimento, significação, vivências e processo de escolarização, que consideramos fundamentais à atividade diagnóstica. Reconhecemos que é possível uma compreensão mais ampla e adequada sobre o diagnóstico dos problemas escolares, que possa auxiliar na superação das vivências de conflito e sofrimento no processo de escolarização.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural; Diagnóstico, Problemas Escolares, Educação e Psicopedagogia.

1 Introdução

O interesse pelo tema surgiu durante nossa vivência enquanto estagiária do curso de pedagogia, onde notamos um grande número de encaminhamentos de crianças com queixas escolares e problemas de aprendizagem.

Ao pesquisar clínicas-escolas de cursos de graduação em Psicologia relacionada às queixas escolares, Souza(2002) constatou que 69% dos encaminhamentos realizados se deviam a problemas de aprendizagem ou a comportamentos considerados inadequados na escola.

Uma parcela significativa de crianças chegam aos consultórios com algum diagnóstico médico, psicológico, fonoaudiológico, pedagógico, etc. sendo que grande parte dessas crianças encaminhadas fazem uso de medicamentos para algum tipo de distúrbio ou transtorno de aprendizagem.

Segundo Freller e Cols (2001) muitas das intervenções e diagnósticos junto a essas crianças desconsideram o processo de escolarização, levando a práticas reducionistas e

1 Edicléia da Silva Santos Souza – Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade UCESP

2 Gisele Patrícia de Oliveira – Professora Universitária com formação em Pedagogia e Letras, especializada em Educação Infantil e Psicopedagogia.

biologizantes¹ do indivíduo. No que se refere às práticas e intervenções reducionistas, Souza (2010) aponta que algumas vertentes da psicologia como ciência tem contribuído com práticas e teorias que limitam o desenvolvimento do estudante.

Eidt e Tuleski (2010) discutindo acerca da banalização do diagnóstico de crianças com problemas escolares relacionados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), apontam para a necessidade de reflexões sobre o processo diagnóstico com base na Teoria Histórico-Cultural (THC). Segundo as autoras é necessário que o processo diagnóstico apresente concepções teóricas que superem as visões biologizantes do desenvolvimento da personalidade, ou seja, onde predomina apenas a visão biológica do sujeito. Neste sentido, entendemos que são necessárias formas de avaliação psicológicas que não prejudiquem ainda mais o estudante, intensificando o sofrimento pelo não aprender, mas sim que promovam o desenvolvimento.

Zago (2016) demonstra que artigos atinentes à diagnósticos de problemas escolares na teoria histórico-cultural ainda são escassos, entende que promover reflexões sobre diagnósticos pode propiciar uma compreensão mais ampla sobre os problemas escolares, servindo de base para profissionais que trabalham esta problemática na área clínica e escolar.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é promover reflexões teórico-críticas que apontem caminhos para uma prática diagnóstica com base na teoria histórico-cultural e materialismo histórico-dialético acerca de problemas escolares que relacionem o processo de desenvolvimento, significação, as vivências e o processo de escolarização.

2. Conceitos Norteadores para Atividade Diagnóstica de Problemas Escolares

2.1. Lei Geral do Desenvolvimento

Como já fora afirmado nas considerações introdutórias parte dos diagnósticos de problemas escolares seguem o viés equivocado de que o desenvolvimento da personalidade ocorre guiado apenas por questões de ordem biológica, considerando que o psiquismo humano possui um movimento natural de maturação.

Zago (2016) ao discorrer sobre a história dos processos de diagnóstico demonstra que a psicologia em sua história como ciência foi influenciada por teorias biologizantes que motivaram a percepção de que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre em um

¹ Entendemos o ser humano como um complexo de múltiplas determinações, as práticas reducionistas limitam a um aspecto da vida, se este for de ordem orgânico/biológica esta prática será biologizante.

processo que possui um sentido que é determinado por marcadores biológicos. Esta percepção teórica relegou a segundo plano o meio social e histórico na formação da personalidade, isto é, considerou-se que o biológico prevalece no curso do desenvolvimento, pois as determinações que o definem estão postas pela herança genética.

Nossa posição consiste em afirmar a importância da estrutura biológica no desenvolvimento, mas também de considerá-la em um processo de constituição filogenética que funde de modo dialético o biológico e as relações sociais. Destarte, entendemos que o ser humano é biologicamente social e socialmente biológico.

Ao longo do processo evolutivo da humanidade foram selecionadas características biológicas resultantes da necessidade de estabelecer e manter relações entre pessoas, ou seja, o corpo humano é uma construção que decorre de um processo adaptativo que pressupõe as relações sociais como condição *sinequa non* à sobrevivência da espécie. Neste sentido, é social em sua formação. Se nos atentarmos para as relações que estabelecemos, veremos que elas são naturais/sociais. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 34):

A cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no desenvolvimento do sistema de comportamento humano. É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo, que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura e isolada, nos convence disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (TRADUÇÃO NOSSA).

Vemos, portanto, que nas relações sociais que estabelecemos, desenvolvemos novas formas de pensar e nos conduzir no meio. Essas formas de relação não são estáticas, mas sim dinâmicas e históricas. O desenvolvimento da personalidade ocorre de forma diferente para cada pessoa, pois internalizamos particularidades diferentes de relações sociais. As características psicológicas que nos individualizam surgem dessa forma pessoal de internalização das relações que estabelecemos com o mundo.

Vigotski (2006) mostra que esse processo de internalização, segue leis internas que regulam o desenvolvimento do indivíduo. Nas palavras do autor: “sem dúvida, a verdadeira tarefa [da psicologia] consiste em investigar o que se oculta por trás dos indícios aparentes, aquilo que os condiciona, quer dizer, há que se investigar o próprio processo de desenvolvimento considerando suas leis internas” (VIGOTSKI, 2006, p.253).

Segundo Vigotski (2000), o processo de internalização das relações sociais que forma a personalidade ocorre em dois momentos; primeiro no social e posteriormente no

intrapsicológico, ou seja, do interpsicológico para o intrapsicológico. Para o autor essa passagem de fora para dentro ocorre em um processo em que o indivíduo internaliza as relações sociais que estabelece passando a se orientar nas situações de sua existência baseado nestas internalizações. É neste processo que desenvolvemos nossas funções psicológicas e a personalidade. Nas palavras do autor, é explicitado da seguinte forma:

Estas interações entre as funções foram outrora relações entre pessoas. As condutas coletivas de comportamento humano se transformam em formas de adaptação individual, ou seja, os recursos desenvolvidos pela humanidade se transmutam em parte da personalidade, convertem-se em modos da pessoa lidar com o real (...) o que aparece unificado no sujeito esteve um dia separado em diversas pessoas (VIGOTSKI, 2006, p. 227).

Assim, a subjetividade surge nas relações sociais que estabelecemos ao longo de nossa história, o que torna possível afirmar que o meio externo se transforma em funções internas que operam de volta sobre o meio. É nessa relação, nas diversas atividades que executa, que o indivíduo se apropria de formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo. Para Leontiev (1978) a atividade humana surge justamente da relação do indivíduo com o meio, onde o organismo capta e processa as informações e as estrutura internamente.

Davidov (1988) considera que a internalização não é apenas uma transposição que copia o externo, mas criação de um novo plano na subjetividade. Para Vigotski (2006) nesse processo de internalização se formam as funções psicológicas que integram o sistema psicológico. Tanto o surgimento dessas funções psicológicas quanto as transformações no processo de desenvolvimento ocorrem por meio da mediação dos outros com quem nos relacionamos em nossa história.

Ao discutir este processo de desenvolvimento Vigotski (2000) enfatiza que ele passa por três estágios: em si, para os outros e para si. Para ilustrar isso ele usa como exemplo o processo de aprendizagem do gesto de indicar pela criança, que o autor caracteriza como sendo inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido direcionado para um objeto que é desejado, ou seja, o movimento da criança de agarrar mal sucedido, não possui intencionalidade comunicativa (até mesmo por que a criança muito jovem não tem consciência de que exista um mundo externo que se movimentará ao vê-la estender o braço para um objeto), o adulto ao perceber a ação da criança a significa como gesto de apontar pegando o objeto para esta. Essa mediação do adulto possibilitará o surgimento do gesto indicador como função psicológica, visto que, posteriormente a criança passará a regular a si mesma, a sua relação com o adulto e o meio externo através da indicação. Vemos neste processo de aprendizagem que inicialmente o movimento da criança é sem consciência

comunicativa (em si), em virtude da intervenção do adulto (para os outros) a ação passa a ser conscientemente um movimento de apontar (para si).

No ambiente escolar a criança aprende de forma semelhante. O professor medeia a relação entre a criança e os signos construídos e sistematizados em forma de conhecimento ao longo da história da humanidade. A internalização desses conhecimentos implica diretamente sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, ampliando a forma do sujeito se orientar, interpretar, planejar e controlar suas ações.

2.2 O Processo de Significação

O desenvolvimento do sistema psicológico e da personalidade ocorrem por meio do processo de subjetivação da realidade objetiva mediado pelas relações interpessoais que o sujeito estabelece.

Leontiev (1978) e Marino Filho (2018) compreendem que só foi possível internalizar as formas de relações interpessoais por meio dos signos e significados sociais construídos ao longo da história de desenvolvimento dos seres humanos. Com o desenvolvimento da linguagem e a criação de ferramentas, as pessoas passaram a criar sinais para operar sobre o mundo, sendo a linguagem uma forma de representação das ações humanas e da realidade, um modo de interação e substrato por meio do qual se organizam as ideias e o pensamento.

As respostas de adaptação que garantiram a sobrevivência da espécie até aqui, só foram possíveis devido à nossa capacidade de se relacionar com a natureza enxergando regularidades e padrões. Entretanto, na história da humanidade não ficamos limitados a responder a esses fenômenos, mas desenvolvemos meios para nos relacionar com eles de maneira artificial. Criar uma linguagem que os representasse artificialmente, foi segundo Luria (1991) um dos pontos de partida para o desenvolvimento da consciência humana.

Ao discorrer acerca do processo de transformação da natureza pelo homem, Marino Filho (2018) escreve que, ao extrairmos da natureza recursos, meios e ferramentas para nossa atividade vital, criamos novos objetos e formas de relações que não existiam. Esses objetos e relações são, portanto, sinais artificiais (signos), com os quais passamos a nos orientar, executar e controlar nossas ações em uma atividade.

O processo de significação além de traduzir a realidade em signos, implica em dotar de significados aquilo que o signo representa. Por exemplo, um relógio só é capaz de nos orientar no espaço/tempo por que nos apropriamos do significado que lhe foi atribuído como representação da realidade concreta.

Segundo Leontiev (1978) toda relação consciente com o mundo envolve um significado. É através da significação que aprendemos a nos relacionar socialmente. O que

permite nos comunicar uns com os outros é que esses significados são sociais, produzidos historicamente e culturalmente.

Para Vigotski (2008) esse processo de internalização das significações historicamente elaboradas, ocorre nas relações que estabelecemos com os outros que nos rodeiam, onde apreendemos as formas de se relacionar, nomear e qualificar a realidade. Nascermos em mundo social e histórico, repleto de significações, e para nos orientarmos e nos comunicarmos de modo coerente na realidade, é necessário no processo de desenvolvimento a apropriação desses significados.

Retomemos o exemplo anterior do gesto de apontar para exemplificar esse processo. Inicialmente a criança se relaciona com as pessoas e objetos sem conhecimento dos significados sociais. Seus movimentos de agarrar algo não representam a priori o signo de apontar, ao menos não para a própria criança. Contudo na relação com os adultos que a cercam ocorre o que descrevemos como processo de significação, onde as formas de relações sociais são internalizadas e a criança passa a controlar a si mesma com base no significado que possui o gesto de apontar, executando este gesto para que outra pessoa traga algo para ela. Nas palavras de Vigotski:

O significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar (...) de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar (...) De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto (VIGOTSKI, 2008, p. 56).

O movimento de pegar mal sucedido se torna o gesto de apontar, isso ocorre, pois, o movimento adquire significado para a criança, isto é, se ela apontar para algo, alguém trará até ela. Passa a existir uma intencionalidade nas relações para as quais se dirigem a ação gestual, sendo entendida por esses outros como tal.

A internalização dos significados modifica drasticamente a conduta da criança nas atividades e relações que estabelece. As ações se tornam menos impulsivas, adquirindo maior capacidade de controle, orientação e execução, pois, de acordo com Vigotski (2008) os signos exercem um papel auxiliar que possibilita aos seres humanos controlar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente utilizando meios e

operações internas. O signo é internalizado a partir da relação com as pessoas e torna-se ele mesmo uma função psicológica pela qual o sujeito irá orientar suas ações na realidade.

Vigotski (2008) chama a atenção para o fato de que no processo de significação a criança não apenas internaliza as formas de relações sociais, mas também cria seus próprios significados. Ao discorrer sobre o assunto Leontiev (1978) por uma questão didática chama os significados criados pelo indivíduo de sentido pessoal e as relações internalizadas social e historicamente de significado social.

Como vimos anteriormente os significados sociais se configuram como formas de se relacionar elaboradas pelas pessoas ao longo da história. Embora esses significados estejam sujeitos às mudanças e transformações sociais e culturais, possuem certa estabilidade nos seus modos de agir e operar sobre o real. Já o sentido pessoal pode apresentar variações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, podendo interagir em harmonia ou se configurar como contraditório aos significados sociais (LEONTIEV 1978). O sentido pessoal apresenta-se como mais dinâmico por ser resultado da relação valorativa do sujeito com as afetações sensíveis do meio. Marino filho (2011) afirma que a relação sensível com a realidade inicialmente através dos órgãos dos sentidos e funções elementares, produz um valor afetivo-emocional para a criança que orienta sua ação na relação com o objeto.

Segundo Marino Filho (2011) nos recém-nascidos a resposta à afetação sensível acontece de modo diferente do adulto. Inicialmente o neonato valora suas relações apenas como afáveis e/ou ameaçadoras, possibilitando orientações simples e precárias, isto ocorre porque lhe falta ainda elementos que servirão de mediadores para compreender a realidade. Será somente com a aquisição da linguagem e mediação do adulto que os sentidos e significados na criança se fundirão num complexo sistema de orientação e controle da conduta. À medida que a criança internaliza os significados sociais dos objetos, passa a organizar suas vivências não apenas pela afetação sensível, mas mediada pelos signos sociais apropriados, sobretudo pela linguagem.

Para Marino Filho (2011) isso também demonstra que o sujeito não é simples cópia das relações sociais que estabelece, mas é ativo na criação de novas formas de pensar, sentir e agir. Leontiev (1978) aponta que apesar de o indivíduo produzir sentidos pessoais, não pode operar sobre os fenômenos da realidade sem apreender os significados do meio. Marino Filho e Peixoto (2014) mostram que essa forma singular do indivíduo se apropriar e produzir significados e fundi-los em um sistema psicológico, se expressa na realidade através de vivências entendidas aqui como a unidade na relação personalidade/meio. Abordaremos o

conceito de vivências mais profundamente no próximo tópico, aqui basta compreender que o indivíduo desenvolve uma forma singular de expressar-se no meio.

Em determinadas circunstâncias, surgem, nas vivências do indivíduo, conflitos entre os significados sociais e os sentidos pessoais. Marino Filho e Peixoto (2014) mostram que esses conflitos podem levar a situações que colocam em cheque a existência do indivíduo, indo no sentido contrário a satisfação das necessidades e motivos da pessoa, gerando sofrimento.

No que se refere às vivências de sofrimento que surgem nas situações de conflito entre o sentido pessoal e o significado social, Marino Filho (2011) afirma que embora os significados sociais e pessoais operem num sistema de orientação e controle, nem sempre convergem ao mesmo sentido. Diante de conflitos em que o sentido pessoal não harmoniza com o significado social dos modos de agir, pensar e sentir a realidade se configura no que o autor chamou de sofrimento psicológico. Podemos entender o sofrimento da seguinte forma:

A expressão “sofrimento psicológico” é compreendida neste trabalho como: a vivência de uma situação/contexto na qual um indivíduo ao enfrentar contradições afetivamente relevantes para a sua atividade vital se percebe incapaz para a sua superação e age motora e intelectualmente para negar, eliminar, transformar, contornar, as contradições permanecendo por tempo indeterminado e sem êxito nessa situação (MARINO FILHO, 2019, p. 2).

Compreendemos que no processo diagnóstico referente aos problemas escolares com base na teoria histórico cultural, é premente a análise das unidades que configuram a relação singular do indivíduo com seu meio social. Isso não se dará sem antes compreender as contradições existentes entre os significados sociais internalizados no processo escolar e os sentidos pessoais do estudante.

2.3. As Vivências

Para compreendermos o conceito de vivência é preciso olhar não apenas para um aspecto da realidade, mas para a relação meio/personalidade. Esse conceito segundo Vigotski (2010) se traduz na relação que é estabelecida entre a realidade e a afetação sensível que esta produz no indivíduo. Com base no texto de Vigotski (2010) acerca da questão do meio na pedagogia, compreendemos que o meio (*sredám* russo), refere-se ao modo em que determinado processo ocorre na interrelação dos meios psíquicos e/ou dos meios culturais, desse modo, possui ao mesmo tempo um sentido psicológico e cultural representado nas vivências do indivíduo. Para Vigotski (2010) o meio externo em que se dá as atividades humanas deve sempre ser compreendido em relação com a personalidade do indivíduo.

O autor acredita que o meio não encerra em si os determinantes do desenvolvimento, uma vez que para ele o meio é visto como fonte/circunstância e não como determinante no processo de desenvolvimento. Vigotski (2010) utiliza vários exemplos dos quais tomaremos um para ilustrar esse processo. Trata-se de um caso clínico que retrata três crianças, filhos de uma mulher com problemas psicológicos e de alcoolismo, que nos momentos de embriaguez ou em que é tomada pelos ataques nervosos, age com extrema agressividade em relação aos filhos.

Vigotski (2010) aponta vivências diferentes dessas crianças para a mesma circunstância do meio (os ataques da mãe). A criança menor, segundo o autor, vivência a situação como absoluto desespero, desenvolvendo sintomas como enurese, gagueira e perda da voz. O filho do meio desenvolveu comportamentos ambivalentes e contraditórios de amor e ódio, a relação afetiva com a mãe tornou-se ao mesmo tempo fonte de apego e carinho, mas também de pavor. Já para o filho mais velho que entende melhor a situação, a mãe não é uma “bruxa” a quem ele deve temer, mas sim alguém que está doente e que precisa de ajuda. Suas vivências na relação com a mãe e com os irmãos tornaram-se as de um responsável pela família, papel que a época era tradicionalmente ocupado pelos genitores masculinos. Apesar de ser ainda uma criança, desenvolveu uma maturidade precoce para a idade.

Percebemos como uma mesma circunstância do meio provoca três vivências diferentes. De acordo com os sentidos e significados da situação, as vivências adquirem características totalmente novas. Há, portanto, momentos em que o meio permanece quase que inalterado, mas é possível observar transformações no desenvolvimento da personalidade da criança, sobre isso Vigotski diz o seguinte:

Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Vemos que as influências do meio mesmo quando continuam iguais, sofrem alterações na relação com o indivíduo quando os significados apreendidos nessa relação se modificam. Esse processo dinâmico do desenvolvimento opera de forma em que ambos, personalidade e meio formam uma unidade dialética. O termo que Vigotski utiliza para a síntese dialética meio personalidade é **vivência**.

Antes de discorrermos mais profundamente sobre esse conceito, consideramos necessário à sua compreensão discutir acerca do que é a unidade de análise na teoria histórico-cultural.

A unidade de análise é uma parte do ente que traduz suas principais características. O estudo da realidade por meio da pesquisa com unidades de análise propõe abstrair da realidade um elemento que preserva em si as propriedades que são inerentes ao todo, bem como suas características dinâmicas. Neste sentido, a unidade de análise nunca é uma coisa, mas o resultado de relações entre coisas. A unidade é indissolúvel, conserva as propriedades da totalidade. Essas propriedades se conservam e se misturam de tal forma que ganham um novo aspecto na relação com o meio.

Admitimos que a vivência é unidade de análise adequada à construção de um diagnóstico da vida da pessoa por preservarem si tanto a subjetividade quanto as circunstâncias em que está inserido o indivíduo. Nas palavras de Vigotski (2010, p.686): “Na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”. Vemos então que a vivência constitui-se na unidade indivisível personalidade/meio.

A escola é o meio social no qual a criança vivencia formas particulares e também singulares de relação. Principalmente por que o meio escolar é o espaço, onde os significados sociais devem ser internalizados por meio do processo de aprendizagem.

A relevância do processo escolar está no fato de que para viver em sociedade a criança precisa dominar significados que a orientarão nas relações com outras pessoas e consigo mesma. Esses significados possibilitam relações dialógicas, uma vez que, que são sociais e históricas. Através do ensino e aprendizagem a criança passa a dominar as formas de relações sociais, que uma vez internalizados implicarão em transformações nas vivências.

Vigotski (2010) aponta que a internalização de significados provoca alterações nas vivências da criança, à medida que se altera o significado, uma situação poderá influenciar a criança de diferentes formas. Uma criança no primeiro dia de aula, que entende que os pais vão deixá-la na escola para estudar e aprender, mas que voltarão depois de um tempo para buscá-la, vivenciará a situação de um modo diferente de outra criança que não entende esse processo.

Compreender os sentidos e significados na relação da criança com a escola e suas particularidades, pode nos ajudar a elucidar as vivências de fracasso ou dificuldades de aprendizagem. Assim como pensar em meios de significar essa relação de uma forma que

permita a superação de conflitos que impedem o movimento no sentido do desenvolvimento e aprendizagem.

Entendemos que não apenas o conceito de vivências, mas também de desenvolvimento, serão fundamentais para durante o diagnóstico compreendermos como são significados os conteúdos de ensino na relação do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem no processo de escolarização.

2.4. Processo de Escolarização

Souza (2010) em suas pesquisas buscou uma unidade de análise que conseguisse reunir em si as principais vivências escolares. Com isso, abandonou a análise fragmentada dos problemas escolares e construiu uma metodologia de estudo que contemplasse o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. Segundo a autora a unidade de análise que reúne essas características é o que ela denominou “processo de escolarização”. Quanto ao processo de escolarização ela escreve:

A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização — e não os problemas de aprendizagem — desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a 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 presentes na escola. Consideramos tal concepção como uma ruptura com as explicações anteriores sobre o fracasso escolar (SOUZA, 2010, p. 5).

Para Souza (2010) a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se fundem de tal forma que somente um olhar que considere o processo de escolarização possibilita uma visão que permite compreender as dificuldades e problemas que se desenvolvem na atividade educativa em relação com as demais dimensões da vida. Não considerar a complexidade de múltiplas determinações da existência social humana pode culminar em soluções simplistas e unilaterais, que longe de compreender e orientar no sentido de ajudar, podem levar a uma medicalização que seja iatrogênica e a simples culpabilização da criança pelo fracasso escolar.

Ao discutir acerca da medicalização e fracasso escolar, Souza (2010) aponta como a ausência de consideração do processo de escolarização levou a psicologia e outras ciências a

usarem patologias infantis para justificarem a não aprendizagem, sem nesse processo cogitarem as diversas relações que formam a organização do real na escola.

Esta tendência de culpabilização dos indivíduos com base em patologias, que sequer pensa que independente da condição física a escola deveria produzir condições de aprendizagem que alcance as características biológicas ou sociais, tende a ser mais veemente com os pobres, negros, homossexuais, etc. uma vez que a escola não os considera em suas especificidades. Segundo a autora:

A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, sócio-culturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil (SOUZA, 2010, p. 4).

Vemos que as explicações que justificam os problemas de aprendizagem recaem sobre as crianças de classes econômicas menos favorecidas, as quais são atribuídas características pejorativas e preconceituosas. Com base em Mello (2001), percebemos que há uma tendência das classes dominantes a tratar o pobre como diferente e desigual. Para a autora não há muita distância entre a desigualdade e a inferioridade. Zago; Ferreira e Silva (2018) ao abordar essa questão, apontam que:

Aos “diferentes e desiguais são impingidas características desabonadoras, traços de caráter indesejáveis e um potencial de violência que os torna menos humanos. Estas características são assumidas como uma coisa em si, sendo descontextualizadas e universalizadas para todo um grupo” (2018,p. 4).

Muitos diagnósticos psicológicos ao abordar os problemas escolares não consideram os múltiplos fatores do processo, mas se detém em questões individuais, familiares ou pedagógicas, mas não na unidade da relação entre esses aspectos do meio. Com isso, não queremos excluir estes aspectos da análise diagnóstica, mas consideramos que eles são apenas partes do rizoma de relações que a criança estabelece e não devem ser tomados como elementos isolados na análise.

Quanto ao que se refere ao processo de escolarização, compreendemos que as vivências da criança nos diversos meios de sua existência formam os elementos de sua personalidade e devem ser considerados para que consigamos entender como esta se relaciona com e nas atividades escolares.

Como visto anteriormente os significados e sentidos alteram a relação da criança com seu entorno, assim, as relações que constituem o processo escolar devem ser encaradas em unidade com os traços da personalidade da criança, sendo as vivências a relação entre essas coisas. A escola, portanto, se configura nomeio em que a criança irá expressar sua personalidade em formas singulares de pensar, agir e sentir.

Acatamos que um diagnóstico com base na Teoria Histórico-Cultural deve considerar os sentidos e significados nas vivências de fracasso, conflito e problemas escolares decorrentes de contradições no processo de escolarização. Como psicólogos e professores, considerar esse processo, e não apenas o indivíduo, nos ajudará a olhar dialeticamente para essa complexa rede de relações.

Considerações Finais

Buscamos neste trabalho apresentar alguns conceitos que podem contribuir para o processo diagnóstico com base na Teoria Histórico-Cultural. Apontamos a tendência de alguns diagnósticos baseados em concepções biologizantes de culpabilizar crianças encaminhadas com problemas escolares maximizando e justificando o sofrimento pelo fracasso escolar. Ao longo do texto tratamos da “lei Geral do desenvolvimento”, significação, vivências e processo de escolarização, que consideramos ser fundamentais na atividade diagnóstica dos problemas escolares.

Alinhados aos autores da Teoria Histórico cultural nosso posicionamento é de que no desenvolvimento humano as dimensões social e biológica se fundem produzindo um processo que é marcado pelas relações do indivíduo com outras pessoas. São nessas relações que se concebem os signos e significados produzidos ao longo da história da humanidade.

Os signos e significados construídos possibilitam novas formas de orientação, execução e controle das ações humanas na relação com o meio. Ao longo da história de vivências da pessoa pode ocorrer de significados sociais entrarem em conflito com os sentidos pessoais, impedindo o movimento da pessoa em suas diversas atividades. Repetidas vezes esta situação ocorre no meio escolar, o que redundando em sofrimento para as crianças e suas famílias. Muitas vezes as escolas, que possuem um significado social muito marcado, não fazem sentido algum para vida dos seus usuários, produzindo situações em que o sujeito não consegue superar as contradições presentes. O sofrimento consequente dessas situações pode se manifestar como dificuldade de aprendizagem, abandono escolar, agressividade, etc.

Um diagnóstico que não considere as múltiplas determinações presentes no meio escolar poderá ao focar em apenas alguns aspectos do processo, incorrer no erro de culpabilizar o aluno pelo seu insucesso. Por esse motivo propomos neste trabalho abordar o conceito de processo de escolarização. Defendemos que o processo de escolarização envolve em si aspectos psicológicos, políticos, pedagógicos, metodológicos, institucionais, etc. que são essenciais para o entendimento das relações que envolvem a escola. A análise diagnóstica deve então considerar não só o indivíduo que é apenas parte dessa relação, mas as unidades sobrepostas nesse processo.

Nas vivências estão sobrepostos sentidos e significados internalizados pelo indivíduo ao longo do processo de desenvolvimento. A forma que o sujeito significa as relações que estabelece está diretamente ligada ao modo como vivencia uma situação. Entendemos que na análise diagnóstica devemos considerar a sucessão de significados e sentidos, vivências e as leis que regem o desenvolvimento da criança. Dessa forma, será possível uma compreensão mais ampla sobre o diagnóstico dos problemas escolares.

Referências

- EIDT, Nádía Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010.
- FRELLER, Cíntia Copite Cols. **Orientação à queixa escolar**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 129-134, jul./dez. 2001.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Atenção e memória (Curso de Psicologia Geral)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v. III.
- MARINO FILHO, Armando. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- MARINO FILHO, Armando. *Dos cuidados à pessoa no processo terapêutico: afetividade e relações de poder na superação do sofrimento psicológico*. Disponível em: http://www.aepc.es/psclinica_web/LIBRORESUMENES_2015.pdf. Acesso em: 10 dez. 2015.
- MARINO FILHO, Armando; PEIXOTO, Kleia Nayara. **Afeto e significação na atividade de estudo**: a produção de sentido e vinculação a atividade escolar. 2º Congresso Internacional

sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13º Jornada do Núcleo de Ensino de Marília UNESP, 2014.

MARINO FILHO, Armando. **Sofrimento Psicológico no Processo Educativo**. 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural - Significado e sentido na educação para a Humanização. Unesp (Marília), 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de(2002). 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* (pp. 177-195). São Paulo, SP: Moderna.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos neoliberalismo, cap. 4. In: *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*[S.l: s.n.], 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Manuscrito de 1929*. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed., 2ª Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Quarta Aula: A questão do meio na Pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

ZAGO, Luís Henrique. **O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente, UNESP, 2016.

ZAGO, Luís Henrique; FERREIRA, Allan Alberto; SILVA, NEIVA SOLANGE. **O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO DE PROBLEMAS ESCOLARES**. 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural - Significado e sentido na educação para a Humanização. Unesp (Marília), 2018.