

“JÁ NÃO SOU MAIS INVISÍVEL”: A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Bianca Landi Cabral

Marília Alves dos Santos

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma pesquisa desenvolvida para a conclusão do curso de Psicologia que buscou compreender e analisar como a unidade afetivo-cognitiva se expressa em estudantes da Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização. Tendo como estofo teórico-metodológico os estudos de Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural, a coleta de dados contou com a realização de entrevistas semiestruturadas junto a três estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma cidade no interior do estado de São Paulo. Analisando os dados por meio da metodologia dos núcleos de significação, foi possível identificar vivências socioculturais potencialmente atreladas à busca e permanência dessas pessoas pela educação formal e, dessa forma, analisar como a unidade afetivo-cognitiva pode ser entendida como força motivadora para o contexto de alfabetização. A partir disso, entende-se a importância de que os aspectos afetivos sejam tomados enquanto

objeto de estudo pela Psicologia e pela Educação para que possam ser utilizados a favor da aprendizagem, levando em conta a influência dos elementos sociais na construção do conhecimento. Constata-se ainda a inegável influência que a unidade afetivo-cognitiva desempenha sobre o desenvolvimento humano como um todo, ao passo que é dialeticamente determinada por ele.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Psicologia Histórico-Cultural; Unidade Afetivo-Cognitiva.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a research project developed for the completion of a Psychology degree, which aimed to understand and analyze how the affective-cognitive unit is expressed in students of Youth and Adult Education in the literacy process. Using Vygotsky's studies and Cultural-Historical Psychology as the theoretical-methodological framework, data collection was carried out through semi-structured interviews with three students from the Youth and Adult Education program from a city in the countryside of the state of São Paulo. By analyzing the data through the methodology of meaning nuclei, it was possible to identify sociocultural experiences potentially linked to these individuals' pursuit and persistence in formal education, and thus analyze how the affective-cognitive unit can be understood as a motivating force in the literacy context. As a result, it is understood that the importance of affective aspects should be taken as the object of study by Psychology and Education so they can be applied to promote learning, taking into account the influence of social elements in the construction of knowle-

dge. It is also noted the undeniable influence that the affective-cognitive unit exerts on human development as a whole, while being dialectically determined by it.

Keywords: Youth and Adult Education; Cultural-Historical Psychology; Affective-Cognitive Unity.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia da autora, sob orientação da coautora, que teve por objetivo geral analisar como a unidade afetivo-cognitiva se expressa em estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de alfabetização.

O processo de alfabetização envolve aspectos que vão além do entendimento e decodificação de letras e palavras, abarcando também dimensões afetivas que, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, estão intrinsecamente ligadas a aspectos cognitivos. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, o analfabetismo no Brasil ainda é um desafio educacional significativo a ser superado.

Em 2022, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade (o equivalente a 9,6 milhões de pessoas) se encontravam em situação de analfabetismo no Brasil, segundo o IBGE (2023). Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, segundo dados da mesma pesquisa, a taxa de analfabetismo no ano citado era de 16%. Além disso, a cor da pele é outro recorte que precisa ser considerado: em 2022, 7,4% das pessoas com 15 anos ou mais que se autodeclararam pretas e pardas estavam em situação de analfabetismo, em contraponto aos 3,4% encontrados entre os brancos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais, a diferença é ainda mais discrepante: 9,3% das pessoas brancas nessa idade estavam em situação de analfabetismo, enquanto 23,3% das pessoas pretas e pardas enfrentavam a mesma condição (IBGE, 2023).

Mediante os desafios enfrentados pelo Brasil quanto à questão educacional, a EJA se apresenta como uma importante oportunidade, não apenas quanto à alfabetização e à conclusão do ensino regular, mas também para a emancipação do sujeito. Segundo Freire (1989), “parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como ato político e um ato criador” (s/p). Por outro lado, Silva e Martins (2021) entendem que essa modalidade de ensino tem um papel determinante para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que têm, através dela, a oportunidade de tornarem-se sujeitos transformadores da sua própria história. Vista por Paulo Freire como libertadora, a EJA possibilita que o educando assuma um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem – o que pode contribuir para que o significado social e o sentido pessoal dessa atividade alcancem maior grau de convergência entre si, para os alunos que dela se beneficiam.

Mas, na história de vida dos sujeitos, o que os motiva a iniciar ou retomar os estudos no ensino regular já na idade adulta em busca da alfabetização? Este trabalho se propôs a entender a influência desses aspectos em alunos da EJA buscando compreender como o afeto pode servir como força motivadora para a alfabetização. A Psicologia Histórico-Cultural (PHC), cujo principal expoente é Lev Vigotski, reconhece a importância de trabalhar com essas contradições e conceber o ser humano como uma figura ativa, social e histórica (Martins, 2013).

Assim como outros aspectos dessa teoria, a compreensão do afeto na PHC também requer a superação de dualismos: os âmbitos afetivo e cognitivo são vistos como uma unidade. É por essa razão que o afeto, na PHC, recebe o nome de unidade afetivo-cognitiva. Os impactos dos sentimentos na vida mental do sujeito requerem o pensamento e a consciência, e vice-versa. Em conjunção, esses aspectos conseguem modular os comportamentos humanos. Martins e Carvalho (2017, p.

705) retomam Leontiev (2021) ao afirmarem que “as emoções se impõem como instituintes da atividade e da consciência, cumprindo-lhe o papel de sancionar, positiva ou negativamente, os motivos da atividade em face de seus resultados”.

Para Martins (2013), “a consciência é ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo” (p. 29). A estrutura da atividade psíquica consciente é entendida enquanto processo que reflete a estruturação da atividade externa do sujeito. Assim, a atividade subjetiva interna advém da atividade prática externa, sintetizando as relações sociais que a engendram, ao mesmo tempo em que influencia e regula a prática externa (Monteiro; Rossler, 2020). Da mesma forma, entende-se que os aspectos afetivos devem ser utilizados a favor da aprendizagem, levando em conta a influência dos elementos sociais na construção do conhecimento.

Quanto à categoria atividade, Leontiev (2021) a define como um princípio ontológico a partir do qual se inicia a vida humana. Martins (2013) explica que Vigotsky (1995) coloca a atividade humana como uma atividade que pressupõe o contato prático com os objetos – contato esse que é responsável tanto pela produção da imagem psíquica quanto do próprio psiquismo. Trata-se, portanto, de um processo que produz o psiquismo humano, ao mesmo tempo em que é produto desse mesmo psiquismo, o que reflete as bases dialéticas dessa teoria. Isso explica porque a análise da atividade é tida como o principal método para o conhecimento científico acerca do psiquismo cultural. Monteiro e Rossler (2020) observam que uma das preocupações de Vigotski era justamente desenvolver um estudo que contribuísse para a superação do enfoque cartesiano dualista acerca da relação razão-emoção, “sem perder de vista que é na atividade humana que essas funções, inclusive a afetividade, se constituem e se expressam” (p. 313).

Acontece que, para que haja captação sensorial de determinado objeto e a instituição da imagem psíquica que lhe corresponde (ou seja, para que ocorra a apropriação da cultura), é preciso que o objeto afete o sujeito. Isso implica que a imagem que será criada, além de conter as propriedades do objeto em questão, também será composta pelas singularidades da relação do sujeito com ele. “Disso resulta a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos” (Martins; Carvalho, 2017, p. 702).

A emoção é um dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa: “nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como conteúdos puros, isentos um do outro” (Martins; Carvalho, 2017, p. 702). Assim, o enfoque sistêmico que Vigotski defende em relação a todos os processos funcionais se faz presente e determinante também no que diz respeito às emoções e sentimentos. Logo, a atividade humana precisa ser compreendida enquanto unidade afetivo-cognitiva. Para isso, é fundamental entender a relação dialética entre os processos cognitivos e afetivos como opostos interiores um ao outro e não como processos dicotômicos (Martins; Carvalho, 2017).

Nessa perspectiva, os sentimentos são sempre vivenciados em uma interação com os pensamentos, da mesma forma que os pensamentos também não se isentam da afecção que o sujeito experimenta em relação aos objetos. Conforme explica Toassa (2014), as emoções são entendidas por Vigotski como processos do organismo humano que são histórica e culturalmente determinados, tornando-se funções da personalidade.

Tendo compreendido os conceitos basilares de nossa pesquisa, passemos à descrição de nossa metodologia.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

A pesquisa aqui apresentada foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que fossem assegurados todos os direitos para os participantes, sendo identificada pelo CAAE de número 78813224.0.0000.5423.

Participaram da pesquisa três estudantes da EJA de uma cidade de médio porte do interior paulista. Os participantes foram selecionados de acordo com sua própria voluntariedade, tendo sido estabelecido como critério de inclusão que o participante se autodeclarasse pardo ou preto, tendo em vista os dados étnico-raciais observados nas pesquisas já mencionadas na Introdução deste trabalho (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018; IBGE, 2023).

Foram realizadas, no total, oito visitas à instituição escolar, com periodicidade semanal entre os meses de maio e junho de 2024. Uma entrevista semiestruturada composta por 11 perguntas abertas sobre fatores que poderiam levar os adultos a procurarem pela EJA foi aplicada aos participantes em sala de aula indicada pela própria instituição de ensino. Todo o conteúdo das entrevistas foi gravado para posterior transcrição e os participantes foram identificados com nomes fictícios, os quais serão apresentados a seguir.

A primeira entrevistada, de 46 anos de idade, estudava na EJA há cerca de 3 anos. Ela se autodeclarou parda, trabalhava como funcionária pública municipal na função de varredora de rua e, quando criança, estudou até a 1ª série do Ensino Fundamental. Aqui ela será identificada pelo nome de Conceição, em homenagem à escritora Conceição Evaristo.

O segundo entrevistado, de 44 anos de idade, estudava na EJA há pouco menos de um mês quando da realização da pesquisa. Ele se autodeclarou como tendo a cor da pele preta, trabalhava como auxiliar de pedreiro e também estudou até a 1ª série do Ensino

Fundamental quando criança. Nesta pesquisa, esse participante foi identificado pelo nome de Solano, em homenagem ao poeta Solano Trindade.

A terceira entrevistada, com 18 anos de idade, estudava na EJA há cerca de 2 anos, trabalhava como babá e se autodeclarou como tendo a cor da pele parda. Estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, foi identificada como Carolina, em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus.

Ademais, cabe destacar que a turma acompanhada durante as oito visitas à escola continha 14 alunos matriculados no total. Tratava-se de uma classe multisseriada composta por alunos de níveis educacionais diversos. Além da professora regente que ministra as aulas, havia também a professora responsável pelas aulas de informática, que ocorriam uma vez por semana.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho se propôs a fazer uma análise dos dados que foram coletados a partir do embasamento teórico proporcionado pela PHC. Segundo Leontiev (2021), as emoções são instituintes da atividade e da consciência, cumprindo o papel de sancionar (positiva ou negativamente) os motivos da atividade em face de seus resultados. Entender de que maneira isso acontece foi o propósito deste trabalho, o que foi possível adotando a proposta de análise dos núcleos de significação. Os núcleos de significação fazem uso dos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético para “elucidar o processo dialético de apreensão das significações produzidas em grupo” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3).

Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 12) reconhecem que “as significações produzidas e apreendidas são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir”. No entanto, não

devem ser compreendidas em si mesmas, e sim como significações que, ao mesmo tempo em que são singulares, contam e expressam a dimensão subjetiva do contexto analisado, assim como as condições históricas, políticas e sociais que a constituem.

A análise com base nos núcleos de significação teve início com a transcrição das falas dos sujeitos entrevistados e com a realização de leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito. A etapa seguinte foi composta pela identificação dos pré-indicadores, que nada mais são do que a(s) palavra(s) com significado selecionadas durante as leituras e que devem “conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 6). Posteriormente, esses pré-indicadores passam a compor um conjunto dialeticamente articulado, sendo agrupados em indicadores e, criando-se, desse modo, “um conjunto com outro potencial explicativo” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 7). Os indicadores foram então organizados de modo a compor os núcleos de significação, que correspondem a uma abstração maior, quando os indicadores e seus conteúdos se articulam dialeticamente com o intuito de formar uma nova síntese. Por fim, foi realizada a análise internúcleos, cuja proposta envolve a articulação de todos os núcleos desenvolvidos pela pesquisa, recorrendo também à fundamentação teórica dos aspectos analisados segundo a Psicologia Histórico-Cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o movimento de análise tenha se iniciado com a identificação dos pré-indicadores e, em seguida, organização dos mesmos em indicadores, optamos por apresentá-los juntos por entendermos que indicadores e pré-indicadores se constituem um ao outro, não existindo em separado. Antes de apresentar os indicadores, é pertinente ex-

plicar a escolha das autoras desse trabalho em priorizar a literalidade da fala dos participantes da pesquisa, ao invés de impor a formalidade da Língua Portuguesa em sua forma escrita. Essa decisão se justifica pelo respeito ao regionalismo da fala dos participantes, aspecto que também os constitui enquanto os sujeitos que são.

Indicador nº 1 – Aspectos cotidianos: Algo bastante presente no relato dos três participantes são os motivos cotidianos que levaram à busca pela alfabetização, bem como a dificuldade para ler placas e livros e para trocar mensagens com outras pessoas via aplicativos de celular. Além disso, a falta de leitura também inviabiliza a obtenção de habilitação para dirigir, significando uma restrição em relação à autonomia de locomoção dos sujeitos. Esses aspectos concretos e cotidianos se mostraram importantes motivadores em relação à atividade de estudo. A seguir, alguns pré-indicadores que corroboram essa observação:

Conceição: *“Eu decidi voltar a estudar para mim poder tirar minha carta e ter leitura para mim ler os meus livros, que eu gosto de ler. Eu gosto de ler a Bíblia, eu gosto de ler livros de história. Então aí eu consigo ler melhor por causa disso”.*

Solano: *“(...) ler negócio de busão, ler praca, ler livro, ler o que eu gosto de ler... ler negócio de esporte, que eu gosto de ver também. Então, isso que me fez voltar ao EJA”.*

Carolina: *“[Quero] trocar o meu RG porque tá com RG de criança ainda, fazer com letra de mão... Ah, muitas coisa... quero tirar carta... tô com vergonha, era pra mim ter tirado carta já. Meu pai até ia me ajudar, mas por causa disso eu não fui ainda”.*

Indicador nº 2 – Afetos: Para além da identificação com a professora e os colegas de sala, os afetos que compõem a vida familiar dos participantes da pesquisa também se mostraram potentes motivos, fazendo jus à sua classificação enquanto um dos indicadores deste trabalho. A investigação feita aqui foi profícua em encontrar relatos que dessem conta do papel determinante que as relações interpessoais ocupam enquanto motivadores para a atividade de estudo. A participante Conceição relata com orgulho e satisfação:

“(...) eu tava lendo, chegou uma mensagem no celular, daí eu li certinho sabe? Li pra eles entender. E aí o menino mais velho meu pegou o celular da minha mão e falou assim ‘deixa eu ver mãe se é isso aí memo que tá escrito aí’, daí ele leu e era aquilo memo. ‘Nossa, a senhora sabe ler já’ e eu falei ‘é, agora eu aprendi a ler’. É muito bom! Aí ele ficou contente também, né, porque ele tá vendo a minha luta. Não é fácil, mas um dia a gente consegue, um dia a gente chega lá”.

Já Solano reiteradamente relembra o auxílio que sua sobrinha de 10 anos presta em relação a sua atividade de estudo, bem como o apoio de sua irmã, mencionado como uma importante forma de incentivo:

“Eu tenho a minha sobrinha de 10 anos que sabe ler tudo. Então, eu olho nela também, eu pego a força nela também, pego inspiração nela. Ela fala pra mim também ‘tio, vai pra escola, aprenda a ler pra nós sair junto’... então isso me ajuda muito também, né”.

“Eu peguei e olhei para minha irmã e falei ‘vou estudar’, minha irmã olhou pra minha cara e falou ‘até que enfim, tava esperando escutar essa notícia sua’”.

O mesmo parece se dar com a participante Carolina, que também tem uma relação de proximidade com sua sobrinha e se aborrece por não conseguir ler livros para ela:

“Tipo, tem hora que eu chego lá na minha vó, a minha sobrinha fala assim ‘ô tia, lê pra mim o livrinho’. Eu consigo ler uma parte, mas depois eu num consigo mais. Daí ela fala ‘tia, você num sabe ler?’, ‘não, fia’, daí ela fala ‘calma, tia, daqui a pouco você vai ler, e você vai ler tudo isso daqui pra mim’, eu falei ‘glória a Deus’. Eu fico até nervosa (...) aí eu ‘na hora que a tia aprender ler, você vai ver, a tia vai ler tudo essas historinha prucê’. Aí ela fica contente”.

O relato acerca desses momentos de proximidade e a forma como eles parecem impactar e servir como motivo para a busca pela apreensão da linguagem escrita reforçam a ideia de que os aspectos afetivos (como as emoções) não devem ser considerados empecilhos à aprendizagem, e sim o contrário (Gomes, 2014).

Indicador nº 3 – Vergonha e dependência: Sentimentos de vergonha em relação à falta de habilidade de leitura e às restrições que essa condição impõe também permeiam a relação dos participantes da pesquisa com a atividade de estudo enquanto motivos para tal. Como

consequência por não serem alfabetizados, os indivíduos se viam em situação de dependência em relação a outrem, tanto de familiares, amigos e outras pessoas próximas, quanto de desconhecidos.

A participante Conceição decidiu voltar a estudar após o falecimento de sua mãe, de quem ela dependia para realizar algumas tarefas em função da sua falta de leitura. Sem a mãe para lhe ajudar, Conceição se viu em uma condição na qual não poderia mais adiar a retomada dos estudos. Além disso, ela também relata a vergonha que sentia ao chegar em estabelecimentos e não saber o que fazer ou quem procurar, devido à impossibilidade de ler as placas e orientações escritas. Quando perguntado se algo mudou em sua vida desde que ela começou a frequentar as aulas da EJA, Conceição afirma que *“Muda o jeito de você chegar num lugar, aí você já não chega muito com medo porque você já sabe bastante coisa”*.

O desconforto de ter que pedir o auxílio de terceiros para realizar atividades relacionadas à leitura também se mostra no discurso de Solano:

“Teve de eu parar assim que nem eu tava em São Paulo, cidade grande, gigantesca... pra eu ir trabalhar eu tinha que ir sozinho. Eu falava ‘nossa qual ônibus que eu vou pegar?’, e eu com vergonha de falar pra pessoa do lado, eu marcava os número – que tem os número no ônibus – então eu marcava aqueles número”.

Já no caso de Carolina, a vergonha aparece quando ela lembra que, se fosse alfabetizada, já teria conseguido tirar sua habilitação, ainda mais tendo em vista a disposição de seu pai em auxiliá-la a conquistar esse objetivo. Os conselhos dos pais são reiteradamente mencionados

ao longo de sua entrevista e ela afirma acreditar que eles estão certos ao afirmarem que *“pra ter um futuro bão tem que aprender ler e escrever (...) porque sem estudo a gente não somo nada”*. O incômodo também se faz presente quando ela não consegue ler mais do que apenas uma parte dos livros infantis para sua sobrinha. No entanto, a circunstância que mais torna evidente o seu sentimento de vergonha é em relação ao seu namorado:

“Ah, porque, tipo, eu tenho um namorado, e ele sabe ler, ele sabe escrever. Ele num sabe que eu leio pouco... mas será que se ele saber, ele vai falar que eu sou burra ou alguma coisa, se eu falar? Ele sabe ler, sabe escrever... tem hora que ele ajuda eu, mas eu tenho medo de falar pra ele que eu num sei... por isso que eu quero aprender a ler, entendeu? Tenho medo dele perceber e falar ‘nossa, tô namorando com uma menina burra’”.

Desse modo, compreende-se como, tratando-se da implicação do afeto na atividade humana, sentimentos como a vergonha também tem seu lugar enquanto motivo para as buscas de satisfação das necessidades dos sujeitos e geração das atividades.

Indicador nº 4 – Invisibilidade: Em suas entrevistas, tanto Conceição quanto Solano tiveram falas que vão ao encontro de uma percepção de limitação ou deficiência em relação ao ver ou ser visto em decorrência da situação de analfabetismo. No caso da participante Conceição, essa percepção se mostra quando ela diz que uma pessoa que não sabe ler nem escrever é o mesmo que uma pessoa cega, por não enxergar nada. Ela entende que uma pessoa sem essas habilidades vive no escuro. Na íntegra, a participante disse:

“(...) já viu o cego? Ele é no escuro, ele ‘veve’ no escuro. E uma pessoa que não sabe ler e escrever, ela ‘veve’ no escuro também, porque ela não sabe ler e escrever... Então, vamos supor, se ela sai viajar aí pro mundo... como que ela vai ler as ‘pracas’? Como que ela vai ler o avião que ela vai pegar? Tem como? Não tem. No aeroporto tem um monte de ‘praquinha’... como que ela vai ler o lugar que ela vai? Ela vai pro Rio de Janeiro e pega um avião pra ir pra Nova York [risos]”.

Já Solano relata que antes se sentia uma pessoa invisível perante a sociedade por não saber ler, o que lhe causava vergonha. Em contraponto, relata que hoje se sente “no meio da sociedade comum” e “da sociedade que sabe ler e escrever”. As observações feitas por Solano reforçam o caráter humanizador da alfabetização enquanto instrumento que possibilita diminuir desigualdades sociais e a própria exclusão do indivíduo, viabilizando um reencontro com sua dignidade e sua inserção na sociedade como um sujeito de direitos.

Indicador nº 5 – Abertura de possibilidades futuras: O quinto e último indicador está relacionado à abertura que a alfabetização concede para mudanças na realidade e quanto às possibilidades futuras. Quando perguntado à Conceição o que ela mais gosta de aprender na EJA, além das habilidades de leitura e escrita, a participante pontua o quanto os aprendizados com os quais têm tido contato estão abrindo sua mente e mudando sua forma de pensar. Em um outro momento da entrevista, ela expressa o desejo de fazer uma faculdade: *“Eu tava querendo ser engenheira de alguma coisa (...) De ver coisas que eu mexi e fiz, sabe [risos]”.*

Essa contemplação sobre as possibilidades futuras é algo que ocorre também no discurso de Solano, que relatou o desejo de escrever um livro sobre a sua história de vida: *“O que eu tenho vontade de escrever é minha história. Sempre falo pra minha irmã isso (...) Eu tenho vontade de escrever a minha própria vida”*.

É interessante observar que a escrita pode, muitas vezes, ser explorada pelo sujeito enquanto ferramenta para a organização do seu psiquismo, já que contribui para a catarse, a elaboração de experiências, a cristalização da memória e a ressignificação de sentidos. Como discutido detalhadamente por Vigotski (2001), a consciência se expressa por meio das palavras e da linguagem, especialmente da linguagem escrita. Assim, a escrita se mostra elemento organizador do psiquismo e promotor de consciência.

Por fim, a participante Carolina também entende a alfabetização enquanto porta para outras oportunidades de vida, como em termos de emprego, o que ela associa à possibilidade de um futuro bom. Quando perguntado se ela acredita que os aprendizados que têm tido na EJA serão de utilidade no futuro, ela responde:

“Ah, vai ajudar bem. Aprendendo ler e escrever certinho, ter um futuro bom. (...) Tenho [planos]. Pode ser falado de namorado também? Porque eu tenho co meu namorado. Ele também (...) De ter um futuro bom com ele, entendeu? (...) Ah, ter um futuro bom, um trabaia daqui, um trabaia de lá, um ajudar o outro, num brigar... é isso”.

Esses foram os indicadores elencados a partir da pesquisa de campo. Ao retomar os indicadores apresentados, nota-se como eles se articulam e se constituem dialeticamente. A seguir, propomos alguns núcleos de significação que expressam as articulações consideradas coerentes e necessárias de acordo com os objetivos deste trabalho.

É notável o quanto as relações interpessoais construídas através da EJA formam uma importante rede de apoio para os estudantes da classe acompanhada durante a realização desta pesquisa. Os três participantes que participaram das entrevistas semiestruturadas deram indícios desse senso de pertencimento em suas falas ao reconhecerem a relação com os colegas de turma e com a professora como um aspecto que não só é valorizado por eles no ambiente escolar, como também serve como incentivo para a permanência nas aulas.

Vale contrapor essa visão com a percepção que Solano teve da escola em seus anos iniciais no ensino formal. Esse participante atribui seu afastamento da escola às situações de bullying e de racismo sofridas quando era criança, assimilando o ambiente escolar ao sofrimento gerado pela discriminação e perseguição cometidas por outros alunos naquela época. Se no seu passado isso foi determinante para que Solano perdesse a motivação de continuar seus estudos, atualmente a relação estabelecida com os colegas de sala e com a docente parece servir como um incentivo a mais para continuar frequentando a EJA, uma vez que ele contempla a possibilidade de ser capaz de aprender a ler e a escrever ao se deparar com pessoas ao seu redor adquirindo essas habilidades.

Com base na apreensão da realidade que fizemos no processo de coleta de dados de nossa pesquisa, entendemos que, na EJA, os alunos entrevistados experimentam os chamados motivos geradores de sentido, característicos de atividades nas quais significado e sentido mantêm uma relação de mútua constituição entre si (Leontiev, 2021). Isso pode ser determinante no engajamento da atividade de estudo, favorecendo um maior senso de pertencimento ao ambiente escolar no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Gomes (2014) explica que é no sentido pessoal que se encontra a unidade entre afeto e cognição enquanto síntese da atividade de apropriação-objetivação, sendo apenas por meio do sentido pessoal “que o significado social adquire existência subjetiva” (p. 166).

É interessante observar que, para os participantes da pesquisa, a capacidade de ler e escrever representa também uma forma de resgate da capacidade de acreditar em si próprio, gerando benefícios para a própria percepção que essas pessoas têm de si mesmas. Se, perante a situação de analfabetismo, Solano e Conceição se entendiam enquanto uma pessoa invisível e uma pessoa cega, respectivamente, ao adquirem a habilidade de leitura e escrita eles têm a chance de se sentirem “no meio da sociedade comum”, para resgatar as mesmas palavras utilizadas pelo participante. Observa-se que o senso de pertencimento ao ambiente escolar acaba possibilitando, em última instância, uma transformação no senso de pertencimento à sociedade. A autonomia e a visibilidade perante a sociedade passam a ser encaradas enquanto condições possíveis para esses sujeitos, ao passo que os sentimentos de vergonha e a dependência de terceiros podem ser deixados para trás. À medida que isso acontece e se dá a consolidação das habilidades relacionadas à alfabetização, os participantes da pesquisa relataram o contato com o orgulho (de si próprios e de seus pares) e a satisfação ao conseguirem decifrar letras e palavras em placas, mensagens recebidas no celular, encomendas entregues em seus domicílios, caça-palavras e livros.

Segundo evidenciado por Martins (2013), a filosofia marxista em que se fundamenta a PHC destaca a historicidade do decurso de superação do ser hominizado ao ser humanizado – processo esse que, para se concretizar, requer a inserção de cada indivíduo na história do gênero humano, o que se dá através da educação, ou seja, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. Isso valida a alfabetização enquanto direito e instrumento para a humanização dos sujeitos. Vale ressaltar, conforme destacado na fala dos entrevistados, que essa capacidade de acreditar em si próprio advém do exemplo observado nos colegas de sala, em um movimento semelhante ao atribuído pela PHC para aquisição de

diversas habilidades e funções psicológicas superiores, ocorrendo primeiro no nível interpessoal, para posteriormente acontecer no nível intrapsíquico (Vigotsky, 1995).

Notou-se também, durante a realização das entrevistas, que os participantes Conceição e Solano apresentam maior expressividade em relação às dificuldades enfrentadas pela situação de analfabetismo, bem como os sentidos pessoais atribuídos à conquista das habilidades de leitura e de escrita depois de terem vivido décadas sem o acesso a esse conhecimento. Já Carolina parece valorizar o ensino formal a partir das orientações recebidas de seus pais, ao mesmo tempo em que o motivo mais determinante para sua busca pela alfabetização aparenta ser a vergonha de sua condição frente ao que seu namorado poderia pensar a respeito de si. Uma hipótese plausível seria atribuir essas diferentes visões à faixa etária dos participantes, já que Carolina é a mais jovem dos três, vivenciando a transição da juventude para a vida adulta, e talvez não tenha tido, da mesma forma que Conceição e Solano, vivências que explicitassem de maneira mais evidente as limitações, obstáculos sociais e exclusões decorrentes da situação de analfabetismo.

Em suma, todos os três participantes associam a alfabetização a melhores oportunidades e mais possibilidades de vivências junto de seus pares, o que pode ser relacionado aos motivos afetivos. Ao falar sobre o livro que deseja escrever um dia, Solano afirma que sua sobrinha será a primeira a lê-lo. O objetivo de Solano também pode ser entendido como uma expressão do motivo de apropriar-se de sua história de vida conferindo a ela novos sentidos, possibilitando outras formas de relacionar-se com seu passado. Assim como Solano, Carolina também parece ver na alfabetização a oportunidade de construir um futuro melhor ao entender a educação formal como caminho para ter o futuro desejado junto de seu namorado. A expectativa de uma vida melhor se mostra

também no discurso de Conceição, que declara em sua entrevista que as aulas da EJA têm servido para “abrir sua mente” e desenvolver outras formas de compreensão da realidade.

Em síntese, pudemos observar que motivos de ordem majoritariamente afetiva e motivos de ordem majoritariamente cognitiva constituem-se continuamente na mobilização de atividades cotidianas e da atividade de estudo, em especial, com vistas a superar (ainda que parcialmente) a sensação de vergonha, de dependência e de invisibilidade, abrindo caminhos para um futuro diferente, potencialmente mais digno e humanizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Monteiro e Rossler (2020), Vigotski defende a existência de uma unidade entre as esferas do afeto e da cognição – unidade essa que surge na relação entre a atividade humana e a consciência, determinando o sistema interfuncional da consciência. Essa consideração é feita em um movimento de superação do teor organicista de algumas teorias que, segundo Gomes (2014), ao dissociarem as emoções das demais funções que compõem a consciência humana, equiparam as emoções humanas e animais, deixando de lado o que é distintivamente humano. Ocorre que esse teor organicista tem servido ao longo das décadas para justificar o distanciamento que se coloca em relação ao afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem. No cenário educacional, as emoções passaram a ser tomadas como uma inconveniência ao interferir na aprendizagem dos conteúdos aprendidos (Gomes, 2014).

A partir dessas reflexões, percebe-se a inegável determinação que a unidade afetivo-cognitiva desempenha sobre o desenvolvimento humano como um todo, ao passo que é dialeticamente determinada pelo

mesmo desenvolvimento. Assim, surge enquanto interesse de estudo, para trabalhos futuros, a elaboração e aprofundamento do caráter e impacto da unidade afetivo-cognitiva para outras atividades humanas, tais como no contexto das relações interpessoais, do trabalho e inclusive da psicoterapia clínica.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Analfabetismo Funcional Brasil 2018 – Resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 29 de julho de 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 161–167, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nxjxQTRXQhg9gbBkbMbdjvQ/>. Acesso em: 05 de novembro de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

LEONTIEV, Alexei Nicoláievich. **Atividade Consciência Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/32431>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

MONTEIRO, Patrícia Verlingue Ramires; ROSSLER, João Henrique. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Revista**, v. 29, n. 2, p. 310-334, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/43966>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

SILVA, Fábio José Antonio; MARTINS, Tatiana Maria. Paulo Freire e sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade. **Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 21-27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/49480>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

TOASSA, Gisele. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 49-66, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/espinosanos/article/view/83774>. Acesso em: 05 de novembro de 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

SOBRE OS AUTORES

Bianca Landi Cabral

Jornalista de formação (FAAC/UNESP/Bauru) e graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Uneduvale (Avaré/SP).

E-mail: biancalandic@gmail.com.

Marília Alves dos Santos

Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (FC/UNESP/Bauru) e docente do Centro Universitário Uneduvale (Avaré/SP).

E-mail: marilia.santos@unesp.br.