

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
LITERATURA

MARIA APARECIDAMOREIRA MARTINS

**A ANDRAGOGIA E SUAS EXIGÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA LEITURA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

MARIA APARECIDA MOREIRA MARTINS

**A ANDRAGOGIA E SUAS EXIGÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA LEITURA**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura”.

Orientadora: Profa. Dra. Maurini de Souza.

CURITIBA – PR

2018





Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



## TERMO DE APROVAÇÃO

A ANDRAGOGIA E SUAS EXIGÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
LEITURA

Por

**MARIA APARECIDA MOREIRA MARTINS**

Monografia apresentada às 13:50, do dia 25 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

---

Maurini de Souza  
UTFPR - Curitiba  
(orientador)

---

MARCELO FERNANDO DE LIMA  
UTFPR - Curitiba

---

Joao Mansano Neto  
UTFPR - Curitiba



**DEDICATÓRIA**

*A Deus, autor de minha vida.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, por conceder-me o sonho e a busca pela realidade de um mundo com mais justiça social uma vida digna para todos.

Agradeço aos meus filhos, meus netos e minha mãe, pela tolerância e compreensão da minha ausência.

MARTINS, M.A.M. **A andragogia e suas exigências no processo de ensino e aprendizagem da leitura**. 2018. 31 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2018.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem teórico-conceitual e histórica sobre andragogia, educação e o ensino à leitura. Foi motivado pelo exercício da docência em ensino superior com observações das dificuldades da leitura, interpretação e compreensão dos textos estudados. Diante do questionamento de como superar estas dificuldades do aluno, buscou-se estudar o perfil deste grupo que se compõe de jovens e adultos. A Andragogia e a Pedagogia se complementam no trabalho de educação universitária. Para superação de dificuldades na leitura e interpretação dos discentes jovens e adultos na



universidade, as teorias sobre estratégias de cognição e metacognição são de extrema validade e utilidade. Identificar estratégias para a superação de dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos ingressos na universidade foi um dos objetivos do estudo. Buscou-se conhecer o que mais motiva o adulto para o estudo e quais estratégias metacognitivas podem ser utilizadas no incentivo à leitura. Como base teórica, buscou-se os escritos de Paulo Freire e de outros autores de livros e artigos, os quais estão explicitados nas referências.

**Palavras-chave:** Educação, andragogia, pedagogia e leitura,

MARTINS, M.A.M. **Andragogy and its requirements in the teaching and learning process of reading. 2018. 31 f.** Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2018.

#### **ABSTRACT**

This work presents a bibliographical research with a theoretical-conceptual and historical approach on andragogy, education and teaching to reading. It was motivated by the teaching of higher education with observations of the difficulties of reading, interpretation and comprehension of the texts studied. Faced with the questioning of how to overcome these difficulties of the student, we sought to study the profile of this group that is composed of young people and adults. Andragogy and Pedagogy complement each other in university

education work. To overcome difficulties in reading and interpreting young and adult students at university, theories about strategies of cognition and metacognition are extremely valid and useful. Identifying strategies for overcoming difficulties in reading and interpreting texts presented by students at university was one of the objectives of the study. We sought to know what motivates the adult to study and what metacognitive strategies can be used to encourage reading. As a theoretical basis, we sought the writings of Paulo Freire and other authors of books and articles, which are explained in the references

**Keywords:** Education, andragogy, pedagogy and reading,

## SUMÁRIO

<u>1 –</u>	
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>10</u>
<u>2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - Andragogia e Educação</u>	11
<u>2.1 – A Andragogia na Universidade.....</u>	<u>22</u>
<u>2.2 - A Leitura.....</u>	<u>25</u>
<u>3 - RESULTADOS</u>	
<u>4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	30
<u>5 - REFERÊNCIAS</u>	33

Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento; a força da vontade é a energia do caráter; a força do coração é o amor.

LUDWIG FEUERBACH

## 1 – INTRODUÇÃO

As teorias sobre leitura estudadas durante o curso referiram-se predominantemente ao ensino da criança e do jovem, no caso, até o ensino médio. Mas o questionamento sobre quais as estratégias utilizadas para motivar a leitura crítica significativa na andragogia foi uma indagação constante.

No público estudantil da instituição de nível superior observa-se uma dificuldade de aprendizagem que pode ser decorrente da incapacidade interpretativa dos textos estudados e até mesmo dificuldade no entendimento do discurso do professor.

Devido a este cenário, após o contato com tantas estratégias para o ensino da leitura no ensino fundamental e ensino médio, eis que surgiu uma necessidade de pesquisar sobre a análise das metodologias pedagógicas agregadas à andragogia.

Na experiência docente em curso superior, observa-se uma realidade com classes formadas por ingressos de alunos com características heterogêneas, tanto no nível de escolaridade, como na faixa-etária, predominando uma classe de jovens trabalhadores, que cursaram o ensino médio em escolas públicas e ou alunos que estavam há algum tempo fora do ambiente escolar e outros que vieram da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possuem dificuldade em compreensão/interpretação de textos das disciplinas, dificuldade de escrita e de leitura com atribuição de significados.

A pesquisa compõe de um estudo bibliográfico, teórica, qualitativo, com apresentação de conceitos sobre andragogia e teorias de aprendizagem sobre a leitura. Expõe alguns dos estudos e contribuições de Paulo Freire fundamentais na educação do adulto. Busca-se uma contribuição para compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura no público adulto.

Superar as dificuldades de leitura dos alunos de curso superior é um desafio e é a contribuição que este trabalho quer apontar. As dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser atribuídas às condições de letramento, à baixa capacidade de leitura na sua acepção mais ampla, ou seja, com atribuição de sentidos e ainda, concepção de leitura de mundo, de ideologia. São várias as suposições que poderiam ser enumeradas como causas das dificuldades. Mas este trabalho se deterá em apenas compreender as características do público adulto no processo de ensino e aprendizagem e os possíveis métodos já estudados e que se apresentaram mais exequíveis ao público adulto.

## 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - Andragogia e Educação

O vocábulo andragogia, conforme Ledo e Oliva (2003, p.1), foi formulado originalmente, em 1833, por um professor alemão, Alexander Kapp. Segundo Ferraz et al (2004, p.5-6), andragogia designa a arte e a ciência de orientar adultos a aprender, sendo uma educação que busca compreender o adulto dentro da escola, rompendo com aqueles padrões apresentados pela Pedagogia, que é a arte e a ciência de ajudar crianças a aprender.

A palavra andragogia é de origem grega e tem como significado: andros – adulto e gogos-educar. Em contraposição à Pedagogia (do grego paidós, criança), que se refere à educação de crianças. Cavalcanti e Gayo (2005, p.3) expõem que “existem diferenças significativas entre crianças e adultos, o que, naturalmente provoca diferentes processos de aprendizagem nos mesmo indivíduos quando em diferentes fases da vida”. No entanto, foi constatado que as técnicas da andragogia funcionavam também com crianças. Há uma relação de completude e não de rompimento entre a andragogia e a pedagogia.

Conforme Cavalcanti e Gayo (2005), o termo andragogia foi pouco utilizado, caiu em desuso e em 1921 reapareceu no relatório do alemão Eugene Rosenstok, onde sinalizava que a educação de adultos requer professores, métodos e filosofia diferenciados.

Lindeman, em 1926, adotou o termo andragogia de Rosenstok nos Estados Unidos, mas também foi pouco utilizado. Até 1940 os elementos sobre a andragogia estiveram dispersos, necessitando de unificação teórica. Entre 1940 e 1950 os princípios foram esclarecidos e reelaborados.

Outros pesquisadores contribuíram e deram suporte para o desenvolvimento da andragogia como ciência da educação de adultos que, a partir de 1949 teve outras publicações. Mas foi o americano Malcolm Knowles que se dedicou a formular a Teoria da Aprendizagem de Adultos em 1950, tendo o conhecimento da palavra andragogia através de um educador que participava de um evento de verão na Universidade de Boston. Foi quando entendeu o significado da palavra andragogia e a adotou como a mais adequada para expressar a arte e ciência de *orientar* adultos a aprender.

Orientar faz toda a diferença, pois denota a participação do outro, como sujeito do processo de aprendizagem e não um ente passivo. Enquanto teoria ou sistema de ideias, de conceitos e de aproximações com a aprendizagem de adulto foi difundida nos Estados Unidos por Malcolm Knowles, pessoa na qual, pesquisadores e praticantes do campo de educação de adultos têm como referência.

Na década de 1960 o termo andragogia foi amplamente utilizado na França, Yugoslávia e Holanda com a disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adultos.(NOTTINGHAN ANDRAGOGY GROUP, (1983). Segundo Mucchielli (1980) ,

a transposição da pedagogia de tipo escolar ou universitária para os adultos é um fracasso, necessitando analisar as causas e de formular uma metodologia especial da pedagogia de adultos. São considerados “Adultos” homens e mulheres com mais de 23 anos e que ingressaram na vida profissional, assumindo papéis sociais de responsabilidades familiares, contando com uma experiência direta do existir. (...) ressalta que formação de adultos não pode ser feita pelo sistema escolar e universitário tradicional, devido a resistência dos adultos à “volta escola”, ao sentimento de que os conhecimentos de tipo escolar-universitário não servem para quase nada na vida profissional...O significado de sua formação depende do ambiente profissional, da natureza das relações humanas dentro desse organismo social. Por essas razões – entre outras- a aplicação do esquema universitário à Formação de Adultos está fadada ao fracasso. (MUCCHIELLI, 1980).

Após a definição do que é andragogia e a quem devemos as referências da criação desse termo, convém explicitar o que temos na literatura sobre a educação e a educação de adultos. Entre as definições de educação, temos a definição de Ludojoski, o qual expõe que: “a educação é um processo progressivamente intencional por parte do ser humano em desenvolvimento, tendendo à obtenção do aperfeiçoamento integral de sua personalidade e em diálogo com a natureza, a cultura e a história, conforme a sua própria individualidade”. (LUDOJOSKI, 1972, p.27).

SAVIANI tem a visão da educação como um elemento integrador, como “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica, que a educação está referida a uma sociedade concreta, historicamente situada”, (SAVIANI, 1980, p.120).

Para FREIRE, o conceito de educação não se resume a algumas linhas. Há obras do próprio autor e de outros discorrendo sobre educação numa concepção militante, libertadora e libertária. A concepção de educação bancária contrapõe ao conceito de educação defendida por Freire. Educação bancária (burguesa), o “educador é o que sabe, os educando os que não sabem...o educador é o sujeito do processo, os educandos meros objetos. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação diálogo-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos”. (GADOTTI, 1987, p.26, 29)

E a educação de adultos? São várias as definições de educação de adultos. Antes, entendendo quem é adulto. Ludojoski considera que o adulto é “um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua o processo de individualização do seu ser e de sua personalidade”. (LUDOJOSKI, 1972, p.20).

Os grandes pensadores, que foram exclusivos educadores de adultos, como Confúcio e Lao Tse, na China; Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia antiga, havia uma concepção sobre a educação como um processo de ativa indagação e não uma passiva recepção de conteúdos transmitidos. Suas técnicas educacionais desafiavam o aprendiz para a indagação. Mesmo com estes indícios de características da andragogia, a história demonstra que ela tem suas raízes na pedagogia. Na Europa, no começo do século VII, foi iniciada escola para o ensino de crianças e jovens, cujo objetivo era prepará-los para o ensino religioso. Eram conhecidas como Escolas Monásticas ou Catedrais. Os professores tinham a missão de doutrinação dos jovens na crença, fé e rituais da igreja. Para esta atividade lançavam mão de uma série de pressupostos sobre aprendizagem, ao que denominaram de *pedagogia* com o significado de “*a arte e ciência de ensinar crianças*”. A etimologia da palavra é grega: *paido*, que significa criança *eagogus* que significa educar.

Esta forma de educar foi mantida por tempo, como base organizacional de todo sistema de ensino e perdurou até o século XX, e como não havia contestação sobre a sua inadequação, era utilizada para crianças e adultos e até mesmo no nível empresarial. Somente após a Primeira Guerra Mundial que nos Estados Unidos e na Europa começaram a surgir concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto.

Lindeman (1926) (USA), já mencionado, contribuiu com uma publicação de um trabalho denominado “The Meaning of Adult Education”, cujo conteúdo apresenta críticas e aponta as diferenças entre a educação de crianças e do adulto. Diz que “(...)a educação de adultos será através de situações e não de disciplinas”.

Afirma que o sistema acadêmico cresce em ordem inversa, pois o professor e as disciplinas constituem o centro da educação. “Na educação convencional é exigido do estudante, ajustar-se ao currículo; na educação de adultos, o currículo é construído em função da necessidade do estudante”.

Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade e outras situações que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse



ponto. As disciplinas só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; a importância ao aprendiz deve ser o foco”. (LINDEMAN, 1926). Expõe também que o ensino autoritário, exames que predeterminam o pensamento original, fórmulas pedagógicas rígidas – tudo isso não tem espaço na educação de adultos.

São muitas as contribuições de Lindeman sobre as características da educação de adulto. Identificou cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que hoje fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto. São estes: adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos; a orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida, por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não de disciplinas; a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender, por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências; os adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos, por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los; as diferenças individuais entre pessoas cresce com a idade, por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

As teorias de Freud, apesar de não serem específicas sobre a aprendizagem, têm sido objeto de discussão na formulação da teoria da aprendizagem em seus conceitos sobre ansiedade, repressão, fixação, regressão, agressão, mecanismos de defesa, projeção, transferência.

Em seu artigo “Andragogia – arte e ciência na aprendizagem do adulto, Choguis cita Carl Jung, o qual traz a noção da consciência humana elaborada por com uma visão holística e que forneceu um grande suporte para a andragogia. Ele expõe quatro maneiras de extrair informações das experiências para a internalização da compreensão: sensação, pensamento, emoção e intuição.

Maslow (1954) enfatizou a importância da segurança no processo de crescimento. Carl R. Rogers (1951) destaca que terapia é um processo de aprendizagem. Nos seus estudos, desenvolveu dezenove proposições para a teoria da personalidade e comportamento, baseado nos estudos da terapia de adulto, o que foi importante, pois estabeleceu um paralelo entre ensino centrado no estudante e terapia centrada no cliente. Rogers afirma que não podemos

ensinar diretamente outra pessoa, podemos apenas facilitar sua aprendizagem. Uma pessoa aprende significativamente, somente aquelas coisas que percebe estarem ligadas com a manutenção, ou ampliação da estrutura do seu eu (ROGERS, 1951, p.132; 388-391).

A educação é parte integrante da cultura durante a história em qualquer época; com o processo de industrialização alavancando o desenvolvimento da sociedade, tornou consenso mundial de que é preciso usar mecanismos sociais e dar respostas à necessidade da educação das pessoas em idade adulta. O pensamento pedagógico caracteriza-se pelo seu objeto, como uma atividade intelectual voltada para a descrição, a interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais de vida nacional, bem como para a proposição de mudanças nessa mesma ordem de fenômenos. (PEREIRA, 1967).

Como a história, o pensamento é lido em função do presente de quem o lê. Portanto as apresentações a seguir podem sugerir interpretações e discussões, dependendo do conhecimento e da vivência que cada pessoa possui sobre a educação.

Gadotti expõe uma série de definições sobre o pensamento pedagógico, inclusive sob dois enfoques teóricos antagônicos: “a *teoria da modernização* que busca explicar a transição para o desenvolvimento a partir do sistema capitalista, tendo como parâmetro as nações desenvolvidas; *teoria da dependência* que analisa criticamente o sistema capitalista periférico” (GADOTTI, 1987) . As tendências da educação segundo influências ideológicas demarcam a história dos ideais das classes dominantes.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apoia comissões nacionais e associações não governamentais no desenvolvimento de programas educativos, incluindo a luta pelo analfabetismo e promoção da educação de adultos (MANACORDA, 1992, p.353).No entanto, os sistemas tradicionais de ensino, mesmo com todas as transformações na vida do ser humano, continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para crianças devesse ser aplicada aos adultos. Sabe-se que a educação do adulto já possui um corpo de conhecimentos baseados em princípios, que podem orientar o processo educacional de modo diferenciado da educação infantil.

O modelo andragógico e o pedagógico não se excluem. Na prática, os educadores têm a responsabilidade de verificar quando adaptar alguns conceitos andragógicos ao modelo pedagógico e quando a tendência em direção às hipóteses andragógicas é desejável.

Ferraz et al (2004, p.6) afirmam que a andragogia baseia-se em quatro pilares básicos que se relacionam com as peculiaridades dos educandos adultos, a pessoa na fase madura. São estes os pilares:

- a) O seu autoconceito desenvolve-se a partir de uma posição de dependência para a de um ser humano autodirigido;
- b) Acumulam um cabedal crescente de experiências que se tornam uma rica fonte de aprendizagem;
- c) A sua prontidão para aprender os torna de modo crescente, orientados para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social;
- d) A sua perspectiva temporal muda de uma aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, adaptando a sua orientação no sentido da mudança de foco sob o objeto para uma perspectiva de foco sob o desempenho.

A educação para o adulto é mais uma “arte cooperativa” do que uma “arte operativa”, ou seja, uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem. Ela adota uma atitude de colaboração tanto no planejamento como na condução do processo. O professor deve desempenhar o papel de facilitador, orientador, dando aconselhamento para que sejam atingidas as metas desejadas pelo grupo. Resumindo: o papel do professor é mais de um “facilitador do conhecimento”.

No decorrer da trajetória de teoria da educação e da pedagogia, Freire apresenta uma concepção de educação que se pode chamar de *militante*, que parte de uma análise de contexto. Em um de seus livros, *Educação como prática da liberdade (1999)*, o contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial. Para ele a educação tem um papel político a desempenhar e que pode interferir na construção de outra sociedade, a sociedade aberta. Esta nova sociedade almejada não poderá ser conduzida pelas elites dominantes incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas “massas populares” que são a única forma de operar mudanças. Paulo Freire se constitui num marco decisivo no pensamento pedagógico brasileiro. (GADOTTI, 1987, p.26, p. 37)

Em “Vivendo e Aprendendo” (1980 [1983]) escrito a quatro mãos, Freire e outros quatro companheiros dele, descrevem a experiência em educação popular vivenciada na Itália,

durante o período de exílio, na década de 70. Experiência embrionária, mas que marcou pela inovação de método na educação de adulto.

Originado da consciência dos trabalhadores, que, num processo reflexivo dentro de seus sindicatos, reivindicaram o direito de acesso aos estudos, mas não ao ensino técnico voltado para melhoria de produção, mas sim estudo enquanto direito à cultura, ao saber. Uma proposta política e pedagógica que nasceu da luta social, fora da instituição escolar.

Os próprios sindicatos italianos aliados com grupos de professores, assistentes sociais organizaram seminários voltados para o questionamento sobre a relação pedagógica, objetivos, conteúdos e métodos de educação, constituindo-se no sujeito coletivo responsável pela concepção e execução da experiência, com um plano de ensino elaborado pelos educadores e educandos-trabalhadores das fábricas.

A experiência inovadora no campo da educação de adultos, denominada – *As 150 horas*, define-se como uma proposta coletiva dos trabalhadores para adquirir os instrumentos culturais necessários ao exercício de suas capacidades críticas e de proposição de alternativas, não eram restritas aos cursos tradicionais de formação técnica e profissional ministrada pelas próprias empresas ou por organismos oficiais. Reivindicaram a gestão da conquista coletiva e os próprios trabalhadores decidiram o que queriam estudar.

Muito significativa a exposição dos autores sobre uma cena que revela o impacto da proposta das *150 horas*. Os patrões se voltam ironicamente aos representantes dos trabalhadores e dizem: “Então vocês querem que nós paguemos os operários para que eles aprendam a tocar violino?” e recebem como resposta: “Exatamente, para que possamos compor uma sonata para os senhores” (FREIRE et al, 1983 - p.20). E mais, exigiram que as *150 horas* fossem desenvolvidas no sistema de ensino oficial para não se tornarem uma experiência paralela e marginal, uma espécie de escola de segunda mão para os operários. Não queriam que se automarginalizassem e sim, deveriam questionar a escola com sua exigência de formação e que ela se colocasse a serviço da classe.

O desafio aos professores das escolas oficiais foi se adequar a uma experiência de discussão e trabalho em comum com os trabalhadores, forçando-os a rever o papel tradicional do “educador como aquele que fala, sabe, ordena, decide e julga, enquanto que o aluno se limita a se calar, escutar, obedecer e ser julgado”.

Houve a necessidade de uma redefinição do papel do educador, pois seriam confrontados com adultos que possuem uma experiência profissional e pessoal de grande

riqueza. A expectativa era de que os professores questionassem o modelo de escola a que estavam habituados. Na redefinição do papel do educador, o grupo recorre à referência teórica de Antônio Gramsci, para o qual,

(...) os grupos marginalizados e discriminados podem agir como educadores de seus próprios professores, na medida em que, com sua existência concreta, com seu que fazer histórico, indicam para onde querem ir, apontam, ainda que confusamente, qual o conteúdo da nova cultura crítica e consciente a ser construída. Reciprocamente, segundo Gramsci, cabe ao educador apoiar com sua competência esta busca, pelas massas populares, de uma nova cultura, dando forma e coerência ao que já existe implicitamente na maneira de agir do grupo oprimido... formula-se a hipótese de que a consciência teórica ou a cultura das classes dominadas apresenta dois planos ou faces contraditórias: uma coisa é o que o operário faz, sua atividade concreta como membro de um grupo com uma inserção histórico-social precisa; outra coisa bem diversa é aquilo que o operário pensa ou sabe, seu nível de percepção de si mesmo, dos outros e da realidade social, que é muitas vezes confuso e acrítico.. (FREIRE et all, 1980 p.21)

O projeto *150 horas* foi uma grande experimentação coletiva, onde a pesquisa foi tomada como itinerário didático fundamental. Pesquisa entendida como estudo em profundidade de temas significativos que serviu de suporte a uma experiência de aprendizado objetivando alcançar uma compreensão dos mecanismos de base para explicar o funcionamento da realidade social; favorecer uma aquisição de conhecimentos úteis ao processo de transformação desta realidade e permitir um trabalho ao nível das estruturas de pensamento e de linguagem, com ênfase particular no aperfeiçoamento da linguagem verbal e matemático-científica. O itinerário de pesquisa compunha-se de definição de objetivos; das histórias individuais a um plano de trabalho; decomposição e estudo do tema gerador, uma síntese e relatório final.

Durante o itinerário de pesquisa, eram feitos vários estudos relacionados à vida dos trabalhadores na fábrica, como análise econômica do funcionamento da empresa, capital, força de trabalho, lucro, salário, estruturação da fábrica em relação ao uso da força de trabalho, hierarquia qualificação, autoritarismo. Em relação à saúde, discutiam tipo de trabalho e as consequências para a saúde, as doenças profissionais, saúde como estado físico e mental. Outros temas com reflexão abrangente constavam nas ações itinerárias: campo e cidade, os trabalhadores e o Estado, a informação e a cultura. Enfim, o método de ensino, na premissa da problematização, permitia discussão, reflexão sobre todos os assuntos inerentes à vida dos trabalhadores e suas realidades.

Os trabalhadores participaram da avaliação das *150 horas* e expuseram aspectos positivos e negativos. Houve incompreensão e quem os acusasse de irem à escola para não trabalharem. Mas, eles próprios reconheceram a importância da conquista não apenas sindical, mas também política. Reconheceram que pela primeira vez estavam tentando um tipo novo de ensino, se tentando romper com o sistema da escola tradicional que foi a escola desejada pelos patrões. Num dos relatos expõem:

Na escola tradicional, a história vem compreendida como um desfile de datas, nomes e cifras. Para nós, a escola é a ocasião de saber não as façanhas dos poetas, santos e heróis, mas sim para saber as façanhas obscuras de milhões de trabalhadores que são os únicos que modificam a sociedade e imprimem uma marca em toda a história. Ao mesmo tempo o estudo da história nos ajuda também a aprender a pensar, a discutir e a escrever. Não existe mais a divisão entre gramática e história. O que aprendemos de história nós escrevemos no caderno e no quadro negro, e isto se torna um verdadeiro exercício de escrita e assim aprendemos o italiano. (FREIRE et all, 1983 p.33-34)

O Projeto das *150 Horas*, aos poucos, foi sofrendo modificações significativas e por volta de 1975/76, o direito ao estudo passou a ser reivindicado por outras categorias e trabalhadores como, agricultores, empregados do comércio, donas de casa e ao conjunto da população adulta do país e até mesmo os desempregados. Porém, estes grupos não vivenciaram intensamente o processo de reflexão e de leitura da própria vida e formação política, como aconteceu com quem participou das *150 horas*. Esta exposição é uma dentre outras de Paulo Freire que este trabalho pretende resgatar para nortear a proposta do ensino de linguagem.

Na obra intitulada *CONSCIENTIZAÇÃO* (1980, p. 13), Paulo Freire revela um pouco a sua origem: nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, fala de seu pai e de sua mãe e destaca que com eles aprendeu o diálogo que procurava manter com o mundo, com os homens, com Deus, com sua mulher e com seus filhos. Dialogar é um bem precioso que ele destaca em suas obras. Aprendeu com seus pais, desde sua infância, a respeitar as opções dos demais. Diz que as mãos de seus pais não foram feitas para machucar os filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas. Desde seus dez anos, já se perguntava o que poderia fazer para ajudar aos homens. Aos 20 anos, fez a leitura de “Serões Gramaticais” de Carneiro Ribeiro; a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros e começava a introduzir-se em estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem.

De família católica, na adolescência, revela que se afastou da igreja mas, nunca de Deus. Voltou através das leituras de Tristão de Atayde, por quem tinha enorme admiração. Casou-se com 23 anos, teve cinco filhos. Formou-se em Direito, mas, pouco exerceu. Gostava mesmo de estudar mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação. Após deixar a profissão de advogado foi trabalhar num departamento de serviço social do SESI, onde diz ter repetido seu diálogo com o povo, sendo já homem. Fez Direto do Departamento de Educação e Cultura do SESI em Pernambuco e depois na Superintendência de 1946 a 1954, onde fez suas primeiras experiências que o conduziu mais tarde ao método que iniciou em 1961.

Foi um dos fundadores e diretor do movimento de Cultura Popular do Recife, que teve continuidade como Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife.

Este movimento de educação popular foi responsável por numerosas formas de mobilização de massas, com procedimentos de natureza política, social e cultural no Nordeste, como uma experiência em Angicos, Rio Grande do Norte, tendo como resultados mais de 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias. Impressionados com a experiência, o Governo Federal decidiu aplicar o método em todo o território nacional. Foram realizados cursos de formação de coordenadores das capitais dos Estados brasileiros. Assim iniciou-se uma grande campanha de alfabetização na zona urbana, estendendo também para as áreas rurais.

Como o método era revolucionário e promovia a reflexão sobre a realidade de vida das pessoas, do país e instigava a formação de uma consciência das massas, a serviço da liberdade, do povo oprimido, confiando em sua liberdade e em seu poder de criação e de crítica, logo os reacionários viram como sintomas de uma perigosa estratégia de subversão.

O golpe de Estado em 1964 deteve todos os seus esforços juntamente com outros seus aliados e que conjugavam os mesmos ideais. Foi submetido a interrogatórios durante quatro dias em Recife e foi para o Rio de Janeiro, onde continuaram com a opressão, com o objetivo de provar o perigo que ele representava. Conseguindo se livrar, refugiou-se na Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964. Foi considerado um “subversivo internacional”.

De fato, Paulo Freire tornou-se reconhecido internacionalmente, mas como um intelectual que detinha um método e dono de um grande esforço na educação de adultos e na educação popular.

No exílio, Paulo Freire continua o seu legado e seu método foi utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização no Chile. Este país, com este projeto “destaca-se entre todos do mundo pelo seu trabalho em favor do adulto analfabeto. O Chile recebe da UNESCO

uma distinção como um dos 5 países que melhor contribuíram para superar o analfabetismo" (FREIRE, 1980, pág 21).

Temendo que o método de alfabetização e seus resultados possam provocar atitudes coercitivas também, Freire migra para os Estados Unidos, depois para a Europa. Em Genebra, junto com seus companheiros de exílio, cria o Instituto de Ação Cultural (IDAC). “Viajam vezes seguidas para diversos países da África, onde, depois da libertação política – como aconteceu nas antigas colônias portuguesas – luta-se por todas as outras liberdades, inclusive por aquela que se obtém de *aprender a saber*”. (BRANDÃO, 1988, pag.19-20).

Durante as leituras, observa-se uma constância de posturas do educador Paulo Freire. Ele cita o termo diálogo, dialogar, relação de respeito do educador para com o educando, respeito ao saber que o educando apresenta. Para ele, a educação deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor e não pode ser imposta.

Em 1980, Paulo Freire retorna ao Brasil com seu nome consagrado em vários países, devido ao seu método de educação do adulto.

Em Paulo Freire, *Ação Cultural – para a liberdade de outros escritos*, temos que “Os tradicionais métodos de alfabetização de adultos se reduzem ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. (...) Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia”. (FREIRE, 2015, p.15 e p.16)

Freire critica as cartilhas de alfabetização, que são elaboradas de acordo com a concepção mecanicista e mágico-messiânica da “palavra depósito”, “da palavra som”, “com objetivo de fazer uma espécie de ‘transusão’, na qual a palavra do educador é o “sangue salvador” do “analfabeto enfermo”. As palavras, como os textos das cartilhas, nada têm a ver com a experiência dos alfabetizandos”. Expõe que o modo de tratar os adultos analfabetos implica em não reconhecer a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando. É preciso rever esta postura, pois a “transusão” alienante não pode resultar em nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade.

Os alfabetizandos adultos necessitam ser desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo à realidade concreta do educando e suas vidas.



Na concepção e na prática mecanicista da alfabetização, o autor da cartilha elege as palavras, as decompõe na etapa de análise e compõe, na síntese, outras palavras com as sílabas encontradas para, em seguida, com as palavras criadas, redigir textos.

Na prática defendida por Freire, são eleitas palavras geradoras, palavras da realidade do alfabetizando, de seu povo, as quais são postas em situação problema como desafios que exigem respostas. Problematicar a palavra que veio do meio do alfabetizando significa problematicar a temática a ela referida, o que envolve análise da realidade.

Na alfabetização de adultos, como na post-alfabetização, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por si mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Esse aprendizado só é válido quando simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também, a necessidade de novas formas de expressão. (FREIRE, 2015 p. 33-34).

Não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que foi obrigado a pensar que não possui nenhum, pois ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá para pensar sem susto – não pode ser imposta” (BRANDÃO, 1988. p. 22)

Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem poderá satisfazer. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida; a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem dos adultos; os adultos têm profunda necessidade de se autodirigir; as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade. Assim, considerando o modelo andragógico, os adultos precisam saber por que precisam aprender algo antes de começar a aprender. Eles ficam prontos para aprender o que têm a aprender para enfrentar situações da vida real, são centrados na vida e respondem aos fatores de motivação externa.

O modelo pedagógico tradicional, que foi desenvolvido ao longo dos anos para o processo de ensino e aprendizagem de crianças, atribui geralmente ao professor a responsabilidade de decidir sobre conteúdo, método, cronograma e avaliações, e os alunos desempenham papel relativamente passivo na dinâmica da ação educacional. Esse modelo, com o decorrer do tempo, vem sendo ampliado de forma a atender aos novos avanços na área de educação.

O modelo andragógico já nasceu com esse formato, que inclui as abordagens pedagógicas mais modernas em que o educando é ativo na dinâmica da ação educacional. Em uma perspectiva emancipatória, a prática educativa lida com sujeitos autônomos, e o papel de educação no mundo do trabalho não pode ser subestimado, que precisa estar em consonância com tantos modos de conviver no mundo contemporâneo.

Os educandos adultos, especialmente, têm a necessidade de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir, pois normalmente são responsáveis pela própria vida e não devem ser tratados como dependentes do educador, mesmo aqueles de baixa escolaridade, ainda que receiem não ser capazes de aprender coisas novas ou esquecer o aprendido e apresentem dúvidas acerca da utilidade dos conhecimentos formais para a sua vida profissional

Uma interação adequada entre educador e educandos poderá assegurar ao primeiro uma boa gestão de turma, promovendo um clima descontraído e favorável ao trabalho, à produtividade e ao crescimento individual e coletivo de todos os envolvidos diretamente no processo. Esse tipo de atmosfera é apreciado pelos educandos adultos e costuma lhes deixar fortes impressões, as quais podem perdurar por tempo, até mais do que aquelas que poderiam resultar da participação em determinada estratégia de ensino (metodologia, técnica, procedimento), empregada pelo educador visando ao aprendizado de um assunto qualquer, definido antes do contato com a turma.

Daí a importância da reflexão do educador sobre sua prática e de prestar atenção ao *feedback* (informação de retorno) oferecido pelos educandos, visando imprimir qualidade às suas interações, capazes de gerar um ambiente de segurança, paz e confiança, necessário ao aprendizado.

Embora caracterizado pela intencionalidade e pela racionalidade, o processo didático contempla também situações em que o ensinar e o aprender podem dar-se de forma não intencional, com resultados não intencionais, marcados pelo tipo de relação do educador com os educandos.

As interações em sala de aula, que abarcam todas as relações pessoais entre os dois (e entre os educandos), podem ser um veículo para que a tarefa de educar transcenda o próprio ensino da matéria (conteúdo) e para que os educandos possam aprender coisas importantes para sua própria vida, pois o impacto e a influência dos educadores sobre os educandos sobrepujam os conhecimentos e as habilidades que lhes são ensinados: incidem também sobre

valores, atitudes, hábitos, motivação e a visão que os educandos têm de si próprios, com consequências no seu modo de viver e trabalhar que podem perdurar por toda a sua vida.

## 2.1 A Andragogia nas Universidades

Santos (2006), em seu artigo sobre “Andragogia: aprendendo a ensinar adultos”, relata que a “transposição da pedagogia de tipo escolar ou universitário para os adultos é um fracasso, necessitando analisar as causas e de formular uma metodologia especial da pedagogia de adultos” (SANTOS, 2006)

Mas, afinal quem é este adulto? Segundo sua pesquisa, são considerados “adultos” homens e mulheres com mais de 23 anos e que ingressaram na vida profissional, assumindo papéis sociais e responsabilidades familiares.

No entanto, na legislação brasileira, é considerada adulta a pessoa acima de 18 anos. Portanto, uma boa parte da população que ingressa numa universidade pode ser considerada adulta. Em média, considera que os universitários não são exatamente adultos, Estão em processo de amadurecimento que o método andragógico pode ajudar nesta evolução. Atualmente a prática andragógica está sendo utilizada nas universidades.

Em diversas pesquisas nos Estados Unidos, Knowles (1984) observou que as informações lembradas são as recebidas nos primeiros 15 minutos de aula. Descreve como sugestão de metodologia para o ensino superior nas universidades:

- o conceito deve ser oferecido, lembrando que o conteúdo maior virá das experiências. Uma explanação de até 50 minutos torna-se aceitável;
- os participantes podem ser convidados a se dividirem em grupos (no máximo 5 alunos) para discutir o conteúdo e associá-lo a uma realidade. Pode-se utilizar um texto (reportagem, caso, etc) e solicitar ao grupo que elabore perguntas para serem discutidas em plenário. As perguntas não podem ser fechadas e precisam estimular o debate e a troca de experiências e percepções. Desta forma o grupo digere o conteúdo e o pratica;
- cada pergunta que é colocada no plenário é discutida, os conceitos expandidos e as respostas compartilhadas;
- após perguntas respondidas, o facilitador faz uma retrospectiva extraindo do grupo as ações e conclusões compartilhadas. (Knowles,1984)

Relata que os adultos apresentam características gerais, que precisam ser completadas com os dados da psicologia diferencial segundo sexo e idade, e também, com a psicologia da personalidade para possibilitar compreender a inadequação dos métodos

utilizados no ensino fundamental, ensino médio ou das universidades, na pedagogia de adultos.

Há uma tendência, segundo Santos (2006), de aplicar os sistemas de ensino tradicionais, arcaicos, por que é simples e cômodo, para o ensino dos adultos.

Segundo resultados de sua pesquisa, no contexto educacional brasileiro, é possível fazer analogias que servirão como base importante no processo de desenvolvimento do ensino superior, como:

- os adultos possuem uma razoável quantidade de experiências e como consequência andragógica podem ser usadas como recursos de aprendizagem, ou seja, as estratégias de aprendizagem de adultos devem encorajar troca de ideias e experiências;
- deduz também que, sendo o corpo do adulto muito maior que o das crianças, está sujeito a maiores pressões gravitacionais, portanto, na andragogia, deve-se considerar que para o adulto é importante o conforto físico. Muito pouco conforto ou em excesso podem ser desastrosos.
- os adultos em geral tem coisas tangíveis a perder, logo, a ênfase do ensino dever ser na promoção do sucesso em lugar de revelar as deficiências;
- a andragogia ressalta que os adultos tendem a ter grande número de preocupações e de problemas a resolver fora da situação de aprendizagem, assim, as demandas da experiência de aprendizagem não devem ser irreais, e sim com um balanceamento adequado entre o tempo necessário para a apresentação da situação de aprendizagem e o tempo necessário para a obtenção da aprendizagem;
- importante, na andragogia, ressaltar e priorizar a aptidão;
- adultos respondem muito bem à oportunidades de desenvolvimento, auto-direcionamento e responsabilidade no seu processo de aprendizagem;
- a andragogia destaca também a importância de se cultivar os comportamentos que sejam úteis aos indivíduos e aos grupos, e fazer com que os mesmos participem e tenham um alto grau de engajamento, pois tendem a ter comportamentos grupais consistentes com suas próprias necessidades; (SANTOS, 2006).

Teixeira (2006, p.1) e Goecks (2006, p.5) citam pesquisas que afirmam que estudantes adultos guardam apenas 10 % do que ouviram, após 72 h. No entanto, são capazes de lembrar 85 % daquilo que ouvem, vêem e fazem, decorrido o mesmo prazo.

Portanto, aulas com exercícios práticos, relacionados com a realidade de vida dos alunos é fundamental numa classe de nível universitário, com ensino de adultos.

## **2.2 A Leitura**

Em “Questões linguísticas e sócio-cognitivas no aprendizado da leitura” são expostas as conceituações de leitura apresentadas por Orlandi (1999) a qual traz a etimologia do termo:

**Ler** (do latim *-legere*). Na origem do vocábulo encontram-se três significados: *ler* como **soletrar**, agrupar as letras em sílabas; *ler* como relacionado ao **ato de colher** – a leitura passa a ser a busca de sentidos no interior do texto; nessa concepção, os sentidos vivem no texto, basta que eles sejam retirados, colhidos, como uvas no vinhedo; *ler* como vinculado a **roubar**, isto é, o leitor tem a possibilidade de tirar do texto sentidos que estavam ocultos, o leitor cria até significados que, em princípio, não tinha autorização para construir. Nesta última acepção, o sentido nasce das vontades do leitor - o autor escreve o texto, mas quem lhe confere vida é o leitor. Paralelamente aos significados para o verbo "ler", tem-se as seguintes concepções de leitura: Leitura como **atribuição de sentidos**: pode ser aplicada tanto à escrita quanto à fala. Assim, diante da linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Leitura como **concepção**: leitura de mundo. Reflete a relação com a noção de ideologia. Leitura no sentido mais restrito, acadêmico: **a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto**. A Relação entre autor/leitor/texto, pressuposta por essa perspectiva, **impossibilita** que se pense em **um autor onipotente**, cujas intenções controlem todo o percurso da significação do texto; na transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação e, também, em **um leitor onisciente**, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que concorrem no processo de leitura. (ORLANDI, 1999, p. 7-12.)

É fundamental que o professor tenha consciência da teoria que está intrínseca em cada atividade de leitura que realiza em sala de aula.

Em um artigo de Coscarelli, intitulado “Entendendo a leitura”, está exposto que o conceito mais comum de leitura é a transformação de “rabiscos” em ideias. Esse conceito traz em si uma noção de leitura sem divisões. Para a autora, essa maneira de conceber a leitura dificulta o trabalho do professor, de ajudar os alunos a desenvolver estratégias de leitura, pois o torna incapaz de identificar onde está o problema de cada leitor.

Expõe como os psicolinguistas veem a leitura e que fatores interferem nesse processo facilitando ou dificultando o trabalho do leitor. A leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística e outra que se relaciona com o significado.

O processamento lexical é o domínio da leitura no qual as palavras são identificadas como tal, ou seja, nesse domínio são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras. O processamento lexical costuma ser, **nos leitores maduros**, um processo, na maioria das vezes, automático e inconsciente, isto é, não sofre interferência voluntária do sujeito. Quando se escuta alguém falando, é difícil não o que está sendo dito. O mesmo acontece na leitura.

Kato (1984), com objetivo de aprofundar os conceitos sobre estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição de leitura, discorre sobre cognição e metacognição e revela que: “inspira-se em Vigotsky (1962) e sua lei do estado de consciência, segundo a qual podemos

distinguir duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase do conhecimento automático e inconsciente e uma em que se observa um aumento gradual ao controle ativo desse conhecimento” (KATO 1984, p.124).

Segundo Kato (1984, p.124-127) “**estratégias cognitivas** em leitura designarão os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor e as **estratégias metacognitivas** em leitura, designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. Ressalta que as estratégias cognitivas (inconscientes) “possibilitam uma grande eficiência na leitura e que só não funcionam [...] quando há uma situação marcada, que foge aos padrões esperados pelo leitor”. Nesse caso, o leitor/compreendedor fluente e competente é capaz de perceber seus equívocos quanto ao princípio da canonicidade, desconsiderado na formação das orações, autocorrigindo-se automaticamente, o que não influirá no seu processamento das informações e na compreensão correta. Ainda em relação às estratégias cognitivas de leitura, destaca-se o princípio da coerência como princípio regulador da recepção.

As estratégias cognitivas não se limitam apenas a explicar comportamentos relativos à interpretação sintática da frase. A nível intersentencial elas se revelam na tendência do leitor a fazer correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou a interpretar vários sintagmas do texto como sendo co-referentes.

Há dois princípios básicos que regem o comportamento inconsciente na leitura: o princípio da canonicidade – estratégias cognitivas e o princípio da coerência, no nível global, que tem por objetivo do produtor, de efetuar com o texto alguma mudança no mundo; o nível local que tem a ver com o que o autor objetiva a fazer em algum lugar do texto; o terceiro nível, o temático, que tem a ver com o uso recorrente de uma mesma fatia de informações no texto e se confunde com o Princípio da Parcimônia. Pelo menos dois princípios básicos regem o comportamento inconsciente da leitura: o da canonicidade e da coerência. Coerência engloba também o princípio da parcimônia.

As estratégias cognitivas tem merecido atenção constante por parte da literatura, referente à aquisição da linguagem, mas parece-nos que as metacognitivas é que tem um interesse especial para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é uma estratégia metacognitiva,

Como estratégias metacognitivas, pode-se mencionar:

1. Explícite claramente seus objetivos para a leitura;

2. Monitore sua compreensão tendo em mente esses adjetivos.

A escolha de uma ou mais estratégias precisa levar em conta objetivos de leitura previamente estabelecidos pelo professor. Além disso, é necessário estabelecer um objetivo central que envolva o desenvolvimento de habilidades de leitura. Um objetivo precisa ser formulado em função dos complexos processos que estão em jogo na leitura tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do ponto de vista sócio interacional.

As estratégias conscientes de leitura são aquelas onde o aluno observa alguma falha no processo e tenta reelaborar para alcançar êxito. Já na estratégia inconsciente, o aluno ativa automaticamente estratégias de retorno ou retomada, recorre a conhecimentos prévios, de forma automática, quer dizer, sem se dar conta desses atos.

As estratégias metacognitivas em leitura designam os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas e pode-se estabelecer o objetivo explícito para uma leitura e também estratégias para o monitoramento da compreensão, tendo em vista o objetivo estabelecido.

Kato (1986) relata ainda que a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura, os quais poderiam oferecer condições para o monitoramento da compreensão do texto.

As estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e responsáveis pelo processamento automático e inconsciente, onde a escola pode oferecer um estímulo e motivação, já as estratégias metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situação problema, no que a escola pode potencializar esta capacidade disponibilizando para o educando atividades de leitura orientadas com o fim específico de criar situações que exijam aplicação dessas estratégias.

Pode-se utilizar do conhecimento que tem a **pessoa** e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor **atividades significativas** que a levem a utilizar e desenvolver toda a sua capacidade cognitiva e metacognitiva. Diferentes estratégias conscientes (metacognitivas) são usadas a depender das relações que o leitor estabelece com o texto, de seu conhecimento do gênero textual em questão, do seu conhecimento do assunto, de seus objetivos com aquela leitura.

Considerando os conceitos de andragogia que agregam os conhecimentos da pedagogia no processo de ensino e aprendizagem dos adultos; considerando as concepções de educação, entre as quais destaco as de Paulo Freire, militante, libertária, libertadora, problematizadora,

provocativa de um olhar para leitura emancipatória. Não esquecendo das outras concepções que a completa e traduz numa linguagem contemporânea todas as vertentes analisadoras sobre a educação da pessoa adulta.

Pela teoria da cognição e metacognição, o ensino da leitura na andragogia pode ser alicerçado de recursos didáticos, principalmente a estratégica metacognitiva, onde o facilitador de processo de ensino e aprendizagem poderá elaborar mecanismos que facilitarão, que direcionarão o trabalho de leitura, de forma que seja instigador, prazeroso, provocador da busca dos objetivos propostos.

Convém ressaltar a necessidade de se avançar na educação permanente dos docentes da educação de adultos, universitários ou outro nível de ensino que envolva o adulto.

Necessita-se da aquisição de uma nova postura de facilitador de processo ativo e recíproco, exigido na andragogia e desenvolver uma nova concepção do discente adulto. Não basta fazer a transposição da pedagogia tradicional no ensino de jovens e adultos, mas inserir uma prática andragógica capaz de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Freire, pela sua experiência viva na educação de trabalhadores e universitários, pode ser uma referência importante nesta mudança de paradigma. Considera que na relação aluno e facilitador deve imperar o diálogo e até mesmo uma relação de amorosidade recíproca no ato de ensinar e aprender.

Com base na pesquisa exposta, nos deixa uma experiência do processo de reflexão, de leitura da própria vida e formação política, como aconteceu com quem participou das *150 horas*. Um trabalho que resgata e norteia a proposta do ensino de linguagem, pois parte da realidade vivenciada pelos educandos, que, num processo interativo entre educador e educando constroem um saber que proporciona também, a aquisição da escrita e da leitura.

Sobre suas estratégias de educação convém destacar **a escuta**, como narra Ana Maria Saul(2016). Conta que a preocupação de Freire no primeiro dia de aula com os universitários da PUC-SP era ouvir os alunos, para que suas necessidades estivessem contempladas na proposta de trabalho a ser desenvolvida no semestre. Tudo era feito com diálogo produtivo, sentados em círculos, com relações democráticas, horizontais, fraternas, ricas de diálogos.

Após ouvir sobre as expectativas, sonhos, projetos dos alunos, ia sistematizando as temáticas, delineando eixos de pesquisa e selecionava tópicos básicos para discussão. Achava importante propor aos alunos que se exercitassem na produção escrita. Após debates sobre



algum tema desafiava-os a escrever pequenos textos, mesmo que fosse uma página. Na sessão seguinte ouvia sobre a produção escrita e manifestava sobre elas, valorizando-as.

Com a exposição dos elementos conceituais sobre a andragogia, educação de adultos, educação, estratégias cognitivas e metacognitivas e exemplos de posturas na condução de processos educativos com trabalhadores e universitários espera-se contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da leitura.

### **3 - RESULTADOS**

Este trabalho resgatou a metodologia de educação defendida por Paulo Freire, na qual o destaque é o discente e o professor é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem e tem como responsabilidade promover a educação libertadora, emancipatória. O professor deve ser um condutor, um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Conceituou e contextualizou a andragogia, diferenciando-a da pedagogia. Foram delineados os pressupostos da andragogia, detalhando a importância para potencializar a educação de adultos.

Quanto à superação de dificuldades na leitura, na interpretação de textos, objetivos deste estudo, a pesquisa demonstrou que entre os alunos universitário há pessoas na fase jovem e em transição para a fase adulta. Portanto, a universidade deve estar sensível na

observação de seu público para identificar as características dos alunos e adotar as estratégias andragógicas, sem no entanto, abolir as pedagógicas.

Quanto à leitura, as contribuições de Kato, sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas evidenciaram que se o professor adotar estratégias metacognitivas, ou seja, estabelecendo objetivos para a leitura, monitorar o trabalho em sala de aula com questões problematizadoras sobre o texto e correlacionar com as realidades dos alunos ou contextualizando com suas vivências, haverá probabilidades de sucesso.

#### **4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo proferido demonstrou que no ensino universitário há uma população de estudantes composta por jovens e adultos, e que para este público deve haver uma preocupação com uma estratégia de ensino que não seja permeada apenas com os métodos pedagógicos, que é a arte e a ciência de ajudar crianças a aprender, mas deve-se haver a preocupação em desenvolver estratégias da andragogia, que designa a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprender, diferenciando-se da pedagogia. Há características diferentes entre uma criança, um jovem e o adulto.

Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos; a orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida e deve ser significativa, por isto as unidades de ensino devem organizar seu programa de aprendizagem com as situações de vida e não de disciplinas; a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender e os métodos de ensino e de aprendizagem mais eficazes devem contemplar a análise das experiências, a valorização daquilo que o discente traz para a sala de aula. Possuem uma profunda necessidade de serem autodirigidos e o docente deve adotar um papel de facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Nos estudos sobre o método Paulo Freire observa-se que ele é o grande precursor da andragogia no Brasil. Segundo suas posturas, o educador deve saber ouvir as expectativas e as experiências e conhecimentos acumulados durante a sua vida. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade, por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Considerando os elementos que incidem no processo de leitura e conhecendo como agem as estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição da capacidade de leitura, algumas alternativas de métodos no ensino e interpretação de textos podem ser tratadas como técnicas precisas para aquisição da habilidade de leitura qualitativa, ou seja, com compreensão e um leque de interpretação crítica. Ficou evidente que no público com discentes adultos pode haver maior exploração das estratégias metacognitivas.

O investimento na qualificação de professores sobre a andragogia é uma recomendação que este trabalho aponta na educação universitária, através de educação permanente, pois aliados aos métodos pedagógicos, deve haver maior entendimento de métodos específicos na educação de adultos. Características deste público requer um olhar e uma preocupação com posturas e métodos pedagógicos e andragógicos.

Em seu desenvolvimento faz-se necessário considerar as especificidades do discente adulto, com características que querem processos de ensino e aprendizagem com metodologias ativas, objetiva e significativas; estudo com mais autonomia e com independência do professor, muito condizente com às explicitadas pelo modelo andragógico.

Como alternativa para a superação de dificuldades na leitura, conhecendo a andragogia e estratégias metacognitivas, o professor poderá adotar métodos relacionados à metacognição no trabalho com textos, seja qual for a disciplina ou área, e conseguirá maiores resultados e atingir os objetivos propostos.

O domínio das estratégias de leitura decorre de uma prática viva do ato de ler, de um lado, vivenciando os diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais de outro, respondendo aos diferentes propósitos de quem lê.

O presente trabalho traz uma contribuição de um olhar para uma realidade que fomenta preocupação, aponta possibilidades e propõe uma pesquisa de campo, com outras metodologias que possam avançar nas propostas de superação da defasagem de letramento dos discentes universitários.

## 5 – REFERÊNCIAS:

ALVES, Castro. **Navio negreiro**. [S.l.]: Virtual Books, 2000. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/Lport2/navionegreiro.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2002, 16:30:30.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. Editora Brasiliense, 14ª, SP.1988.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; **Gayo**, Maria Alice Fernandes da Silva.

**Andragogia na educação universitária. Conceitos**. Disponível em

<[www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pff](http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pff)> Acesso em: 11 nov.2006.

CHOTGUIIS, Jose. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto**. Acessível

em < <http://www.logisticareversa.net.br/uploads/1/6/3/0/1630201/andragogia.pdf>>

COSCARELLI, Carla Viana. “**Entendendo a leitura**”. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

FERRAZ, Serafim Firmo de Souza; Lima, Tereza Cristina Batista de; Silva, Suely

Mendoça de Oliveira e. Contratos de Aprendizagem: Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem. In. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-ENANPAD, 28. 2004, Salvador. Anais..., Salvador: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural – para a liberdade e outros escritos**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Vivendo e aprendendo – experiências do Idac em educação popular**. São Paulo. Editora Brasiliense, 6ª ed. 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação – um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1987.

[https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402\\_ArtigoAndragogia.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf). Acesso em 06 de maio de 2018.

GOECKS, Rodrigo. Educação de Adultos: Uma abordagem andragógica. Disponível em:

<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=4>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KNOWLES, Malcolm S. The adult learn: the definitive classic in adult education and human resource development. 5ed., Houston: Gulf, 1998.

LEDO, Maria Vidal. OLIVA, Bertha Fernandez. Andragogia. Revista Cubana de Educación Médica Superior v.17 n.4 – Havana, 2003. Disponível em [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000400005&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000400005&script=sci_arttext). Acesso em 11 dez.2006

**LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 19 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LUDOJOSKI, R. **Andragogia o Educación del Adulto.** México: Editorial Guadalupe, 1972.

MANACORDA, M.A. **Historia da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Maslow, A.H. Defense and Growth. The Psochologo of open Teaching and Learning. Boston, Little Brown, 1972.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia, facilitando a aprendizagem.** Educação do

OLIVEIRA, Ari Batista. Andragogia – A Educação de Adultos. Disponível em

**ORLANDI, Eni Pulcinelli.** “A Polissemia da noção de leitura”. Discurso e Leitura. **4 ed., São Paulo: Cortez, 1999, p. 7-12. (texto 01 do Caderno de Apoio)**

ORLANDI, EniPulcinelli. Discurso e Leitura. 4ª Edição. São Paulo Cortez; Campinas, SP.1999 (Coleção Passando a Limpo)

Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.7-27, jan./jun. 2002.

Rogers, C.R. Client-Centered Terapou. Boston. Houghton-Mifflin, 1951.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos. Disponível em

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire**. Uma prática docente a favor da educação crítico-libertadora. São Paulo: EDUC, 2016.

TEIXEIRA, Gilberto. Andragogia: A aprendizagem de adultos. Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=5>>

VOGT, Maria Saleti Lock e ALVES, Elioenai Dornelles. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. Disponível em:

<http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 20 de maio de 2018.