

Uma análise de conteúdo de livro didático para alfabetização emancipadora de adultos no contexto educacional pós-colonial. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980

Fabricio Valentim da Silva

Professor Adjunto III do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Itacoatiara-AM. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED).

E-mail: fvalentims@ufam.edu.br

Marc-André Éthier

Professor da Université de Montréal: Montreal, Quebec, Canadá.

E-mail: marc.andre.ethier@umontreal.ca

Stéphanie Demers

Professora do Département des sciences de l'éducation da Université du Québec en Outaouais - Gatineau, Canadá.

E-mail: stephanie.demers@uqo.ca

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

Recebido: 10/06/2021

Aprovado: 16/09/2021

Resumo: Esta pesquisa tem como foco o estudo da noção de emancipação desenvolvida em livros didáticos de inspiração freiriana. Esses livros serviram de base para a alfabetização de adultos na região Norte do Brasil, no contexto da educação pós-colonial, entre as décadas de 1960 e 1980. Este estudo baseia-se na metodologia de análise de conteúdo de livros didáticos e na literatura sobre educação para a cidadania. O objetivo central foi construir e avaliar a solidez de um modelo conceitual de alfabetização emancipadora. Por meio de três etapas metodológicas, após analisar em livros didáticos os conteúdos favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de alfabetização, verificou-se, a partir da amostra estudada, que os tipos de cidadão orientado à justiça ou participativo fazem parte dos critérios primários que ajudam a definir os conteúdos dos livros didáticos favoráveis à alfabetização emancipadora.

Palavras-chave: educação para a cidadania; alfabetização emancipadora; alfabetização de adultos; Paulo Freire; análise de livros didáticos.

Abstract: This research focuses on the notion of emancipation in textbooks inspired by the work of Paulo Freire. Those were used for adult literacy programs in the context of postcolonial education in the North of Brazil between 1960 and 1980. This study was based on the methodology of content analysis of textbooks and on literature on citizenship education. The main objective was to construct and evaluate the strength of a conceptual model of emancipatory literacy. By using three methodological steps to analyze the contents in textbooks that are favourable for the development of this type of literacy, we verified that, in the studied sample, the types of citizen orientation, towards justice or citizen participation, are part of the primary criteria that help define the contents of the textbooks that favour emancipatory literacy.

Keywords: citizenship education; emancipatory literacy; adult literacy; Paulo Freire; textbook analysis.

1. INTRODUÇÃO

Até o momento, há poucas análises de livros didáticos para alfabetização emancipadora de adultos na literatura internacional. No entanto, os estudos feitos sobre livros didáticos de Estudos Sociais foram muito importantes para este trabalho, pois mostram a riqueza de ter os livros didáticos como fonte essencial de pesquisa, pois eles indicam muito bem os valores sociais, ideologias e ideias dominantes nas sociedades estudadas. Também dão pistas, recomendações, padrões teóricos e metodológicos para pesquisas que tenham livros didáticos como objeto de estudo¹. Vale ressaltar que há internacionalmente uma lacuna metodológica na análise qualitativa do conteúdo dos livros didáticos favoráveis à alfabetização emancipadora.

Esta pesquisa tem como foco o material didático de inspiração freiriana utilizado na década de 1980 para a alfabetização de adultos na região Norte do Brasil. A partir de uma perspectiva de educação popular voltada à cidadania, esse material está inserido no contexto educacional do mundo pós-colonial. Outros livros didáticos, usados como fonte de análise, contribuíram para o objetivo central deste estudo²: construir e avaliar a solidez de um modelo conceitual de alfabetização emancipadora por meio de três etapas

1. Cf. CHU, Yiting. Twenty years of social studies textbook content analysis: still “decidedly disappointing”? *The Social Studies*, Philadelphia, v. 108, n. 6, p. 229-241, 2017; ROBERTS, Scott. A review of social studies textbook content analyses since 2002. *Social Studies Research & Practice*, Tuscaloosa, v. 9, n. 3, p. 51-65, 2014; WADE, Rahima. Content analysis of social studies textbooks: a review of ten years of research. *Theory & Research in Social Education*, Silver Spring, v. 21, n. 3, p. 232-256, 1993.

2 Cf. HOLSTI, Ole R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley, 1969; WADE, Rahima. *Content analysis...*, Op. cit.

metodológicas para analisar os conteúdos em livros didáticos favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de alfabetização.

Assim, por alfabetização emancipadora queremos dizer um processo que, em seu núcleo, consiste em permitir que jovens e adultos leiam a palavra e o mundo e entendam relações de poder, identidade, diferenças, acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Esse processo também visa escrever e reescrever o mundo³. A alfabetização emancipadora, desde sua criação na obra de Freire⁴, relacionou a alfabetização com uma política de empoderamento e rigor ético, começando principalmente a partir da experiência cultural do educando⁵. Assim, nessa perspectiva, a alfabetização emancipadora está diretamente ligada à perspectiva da educação para a cidadania.

Nesta pesquisa, utilizou-se os dados empíricos de uma amostra composta dos livros didáticos de português *Poronga* e *O Ribeirinho*, preparada em conjunto pelo grupo de educação popular Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e o Movimento de Educação e Base (MEB) do Amazonas, por solicitação do Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia. Especificamente a amostra consiste em quatro exemplares de livros didáticos para professor (monitor/facilitador): *Poronga* (1983⁶) e *O Ribeirinho* (1984⁷). Esses textos foram utilizados na alfabetização de adultos no estado do Amazonas, na região Norte do Brasil, durante a década de 1980, na perspectiva da educação popular. Ressalta-se que a seleção da amostra não é aleatória, e justifica-se com base em seu valor histórico e no potencial desses materiais didáticos do passado de oferecer dados relevantes que atualmente permitem a criação de materiais curriculares poderosos, relevantes e inclusivos⁸.

Além disso, a metodologia de análise qualitativa do conteúdo de livro didático, inspirada em Bardin⁹, foi aplicada na amostra selecionada, uma vez que nestes livros para alfabetização existem diferentes unidades temáticas textuais de análise. Da mesma forma, nesta pesquisa, para a análise de dados, utilizou-se a técnica de análise qualitativa do conteúdo temático para classificar, contrastar e comparar o corpo de dados escolhidos na amostra. As tabelas de codificação foram construídas utilizando temas e categorias da literatura anterior, e nelas destacamos especialmente as categorias de codificação da alfabetização emancipadora identificadas na literatura: a estrutura dos tipos de cidadãos de Westheimer e Kahne¹⁰ e a estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom, revisada por Anderson et al.¹¹.

Tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, a análise do conteúdo qualitativo dos livros didáticos de inspiração freiriana foi dividida em três etapas metodológicas: (1) identificação da estrutura do processo cognitivo em exemplos de exercícios com texto de livros didáticos – de acordo com a taxonomia de Bloom revisada; (2) revisão das categorias de codificação da alfabetização emancipadora – identidade, empoderamento e pensamento crítico – e identificação de tais categorias em exemplos de indicadores e citações de livros didáticos¹²; e (3) reconhecimento dos diferentes perfis de cidadãos nas instruções didáticas presentes no livro do monitor¹³.

3. Cf. JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education inquiry*, Umea, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>.

4. FREIRE, Paulo. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard educational review*, Cambridge, v. 40, n. 2, p. 205-225, 1970. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>; Idem. *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

5. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 328-330; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 49, p. 377-407, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>.

6. CEDI; MEB. *Poronga*. Cartilhas em português. Alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cedi; MEB, 1983.

7. Idem. *O ribeirinho*. Cartilhas em português. Alfabetização. 4. ed. São Paulo: Cedi; MEB, 1984.

8. SEVIER, Brian. The creation and content of an early "multicultural" social studies textbook: learning from people of Denver. *Theory & Research in Social Education*, Silver Spring, v. 30, n. 1, p. 116-141, 2002.

9. BARDIN, Laurence. Le texte et l'image. *Communication & Languages*, Lyon, v. 26, n. 1, p. 98-112, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211>; Idem. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como já dito, o objetivo central desta pesquisa foi construir e avaliar a solidez de um modelo conceitual de alfabetização emancipadora através de três etapas metodológicas para analisar em livros didáticos os conteúdos favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de alfabetização. Dessa forma, quando os resultados das tabelas de codificação 1, 2 e 3 da amostra são agrupados, é possível identificar alguns achados e tendências gerais. Assim, com base na literatura consultada, descrevemos uma imagem geral dos resultados. Quanto à estrutura do processo cognitivo na taxonomia revisada de Bloom, é importante notar que seu uso possibilitou a classificação cognitiva dos exercícios com texto da amostra deste estudo de acordo com os níveis de pensamento de baixa ordem e alta ordem. Assim, essa ferramenta didática foi de extrema importância para a identificação dos exercícios com textos que requerem pensamento criativo, fundamentais para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno¹⁴.

Da mesma forma, foi detectado que, nos materiais didáticos analisados, aproximadamente 77,8% dos exercícios com texto se enquadram na categoria “nível cognitivo de maior ordem de pensamento”, enquanto apenas 22,2% dos exercícios com texto entraram na categoria “nível cognitivo de baixa ordem de pensamento”. Deve-se lembrar também que somente exercícios com texto cognitivamente identificado com nível de ordem mais elevado poderiam ser analisados a partir da tabela de codificação 2 (categorias de alfabetização emancipadora). Em relação à codificação da alfabetização emancipadora de acordo com os critérios de identidade, empoderamento cognitivo e pensamento crítico, a partir da análise dos exercícios com texto classificados dentro do nível de pensamento de uma ordem superior (tabela de codificação 2), foi possível verificar que as duas amostras analisadas possuem exercícios com texto que favorecem a construção da identidade, de empoderamento cognitivo e pensamento crítico e, portanto, são favoráveis à alfabetização emancipadora (ou que promove a emancipação), levando em conta o contexto sócio-histórico. Precisamente, foram registrados sete exercícios com texto que respondem a essa classificação nos materiais *Poronga* (1983) e 14 em *O Ribeirinho* (1984).

Ressalta-se ainda que a ênfase dada à distribuição das três categorias de alfabetização emancipadora nos exercícios com texto analisados no material didático *O Ribeirinho* (1984) é inversa à ordem de prioridade detectada na distribuição dessas três categorias de codificação na amostra de exercícios do material *Poronga* (1983). Neste sentido, enquanto nos exercícios de *O Ribeirinho* (1984) foi detectada uma frequência percentual de 46,6% para a categoria “identidade”, 30% para “pensamento crítico” e 23,3% para a categoria “empoderamento cognitivo”, na amostra de *Poronga* (1983), a frequência percentual da categoria “pensamento crítico” foi de 43,63%, a de “empoderamento cognitivo”, de 29,09%, e a de “identidade”, de 27,27%. As Tabelas 1 e 2 apresentam os percentuais dos materiais didáticos analisados. Vale ressaltar que essa diferença nos resultados apresentados será discutida na seção seguinte.

10. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Educating the “good citizen”: political choices and pedagogical goals. **PS: Political science and politics**, Washington, DC, v. 37, n. 2, p. 241-247, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>.

11. ANDERSON, Lorin et al. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives**. London: Longman, 2001.

12. BARTLETT, Lesley. Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: freirean pedagogy in theory and practice. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 49, n. 3, p. 344-364, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1086/430261>; BUTLER, Brandon; SUH, Yonghee; SCOTT, Wendy. Knowledge transmission versus social transformation: a critical analysis of purpose in elementary social studies methods textbooks. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 43, n. 1, p. 102-134, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999850>; FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching democracy: what schools need to do. **Phi Delta Kappan**, Arlington, v. 85, n. 1, p. 34-66, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170308500109>; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012; SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing the essential knowledge, skills, and attitudes for democratic life: a content analysis of Virginia standards of learning and social studies textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 106, n. 3, p. 92-103, 2015.

Tabela 1: Poronga (1983) – Categorias da alfabetização emancipadora

Poronga (1983)	Categorias da alfabetização emancipadora	
		%
	Pensamento crítico	43,63%
	Empoderamento cognitivo	29,09%
Identidade	27,27%	

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2: O Ribeirinho (1984) – Categorias da alfabetização emancipadora

O Ribeirinho (1984)	Categorias da alfabetização emancipadora	
		%
	Identidade	46,6%
	Pensamento crítico	30%
Empoderamento cognitivo	23,3%	

Fonte: Elaboração própria.

A categoria “tipos de cidadão” foi analisada com base na tabela de codificação 3. Em relação a esta categoria, nas oito instruções didáticas para o monitor do livro *Poronga* (1983) prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora voltada para a formação de um cidadão com perfil quase exclusivamente orientado à justiça, correspondendo a 82,14%. Nesse material, porém, a perspectiva de formação do cidadão participativo (14,28%) e do cidadão responsável (3,57%) permaneceu em nível secundário.

Seguindo a mesma tabela de codificação, no caso das 27 instruções didáticas analisadas no livro *O Ribeirinho*, pode-se dizer que prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora voltada para a formação de um cidadão com perfil misto, ou seja, com 49,05% do tipo orientado à justiça e 37,73% do tipo de cidadão participativo. O perfil do cidadão responsável correspondeu apenas a 13,2%. Além disso, verificou-se também que o perfil do cidadão orientado à justiça exclusivamente ou em conjunto com o do cidadão participativo fazem parte dos critérios primários que ajudam a definir os conteúdos de livros didáticos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promove a emancipação), sem perder de vista o contexto sócio-histórico. As Tabelas 3 e 4 apresentam os percentuais das duas amostras analisadas nesta categoria.

Tabela 3: Poronga (1983) – Tipos de cidadão

Poronga (1983)	Tipos de cidadão	
		%
	Cidadão responsável	3,57%
	Cidadão participativo	14,28%
Cidadão orientado para a justiça	82,14%	

Fonte: Elaboração própria.

DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1005282>; STROMQUIST, Nelly. **Literacy and empowerment**: a contribution to the debate. New York: Unesco, 2009; Idem. Freire, literacy and emancipatory gender learning. **International review of education**, Hamburg, v. 60, p. 545-558, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2>; YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar. Future directions for critical literacy practice. In: YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar (ed.). **Critical Literacy Practice**. London: Springer Singapore, 2015. p. 189-192. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-567-9>.

13 WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Educating... Op. cit.

14. LAVERE, David Bruce. The quality of pedagogical exercises in U.S. history textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 99, n. 1, p. 3-8, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3200/TSS.99.1.3-8>.

Tabela 4: O Ribeirinho (1984) – Tipos de cidadão

O Ribeirinho (1984)	Tipos de cidadão	
	Cidadão responsável	13,2%
	Cidadão participativo	37,73%
	Cidadão orientado para a justiça	49,05%

Fonte: Elaboração própria.

Feita a apresentação dos dados analisados, a última seção deste estudo destina-se à discussão dos resultados, a fim de estabelecer comparações entre os resultados encontrados nesta pesquisa e os de outras pesquisas empíricas e teóricas. Esse contraste permitiu avaliar como este estudo contribui originalmente para a área de pesquisa de livros didáticos de Estudos Sociais.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados chamam a atenção por sua relevância e servem para reduzir a lacuna detectada sobre o tema dos livros didáticos para alfabetização emancipadora. Dessa forma, nesta seção, apresentaremos a discussão dos resultados para demonstrar a convergência entre os três principais temas que englobam nossos objetivos: livro didático, alfabetização emancipadora e educação para a cidadania. Ressalta-se que os materiais didáticos *Poronga* (1983) e *O Ribeirinho* (1984) foram analisados como elemento de articulação, ou seja, como mediador entre a sociedade civil e a educação para a cidadania. Essa perspectiva parte da proposta de alfabetização emancipadora como “ferramenta” para a realização do processo de educação para a cidadania, no qual o livro didático deve partir do universo da vida do aluno, para que ele possa entender o mundo em que vive, fazer a crítica e se preparar para transformar o mundo (ação-reflexão-ação¹⁵).

3.1. Discussão dos resultados da tabela de codificação 1.

Vale a pena notar que o objetivo da pesquisa de Lavere¹⁶ era determinar até que ponto os livros de história dos EUA oferecem ou não oportunidades para os alunos se envolverem e desenvolverem habilidades de pensamento de alta ordem. Lavere¹⁷ aponta que, nos 13 livros de história dos EUA analisados, a maioria dos exercícios pedagógicos relacionados aos nativos americanos continha uma série de problemas. Esta análise detectou um número desproporcional de exercícios pedagógicos com perguntas do tipo *recall* (recordar). Por outro lado, o autor ressalta que os exercícios de texto continham poucos elementos do pensamento de alta ordem. As questões desses exercícios nos livros didáticos da *high school* (entre 16 e 18 anos) eram muitas vezes muito semelhantes às questões dos exercícios no *middle school* (entre 11 e 15 anos) e, nesse sentido,

15. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da libertação...* Op. cit.

16. LAVERE, David Bruce. *The quality of...* Op. cit.

17. *Ibidem*.

não exigiam um pensamento com raciocínio mais sofisticado ou adequado ao nível cognitivo de desenvolvimento do estudante.

Neste sentido, Lavere¹⁸ recomenda que os exercícios de pensamento crítico pedagógico incluam dados suficientes para permitir que os alunos participem de atividades de análise e avaliação¹⁹ de situações e conteúdos. O autor enfatiza a necessidade de agregar mais conteúdo de alta qualidade para oferecer aos alunos mais oportunidades de se engajarem no pensamento de maior ordem, ou seja, reflexão crítica. Da mesma forma, insiste na grande importância dos livros didáticos no processo de aprendizagem, uma vez que diversos estudos indicam claramente que eles continuam ocupando um lugar crucial nas salas de aula da área de Estudos Sociais. Nos 13 livros examinados por Lavere²⁰, 91% das quase 700 perguntas eram questões de memorização. Segundo o autor, como era de se esperar, os livros didáticos do ensino fundamental apresentaram o maior percentual de emissões de nível inferior: 98%. No entanto, todos eles, com exceção de dois livros didáticos do ensino médio na amostra de seu estudo, continham questões de nível mais baixo a uma taxa de 90% ou mais. Poucas perguntas desses exercícios pedagógicos envolvem estudantes em pesquisas históricas. Aqueles que foram categorizados como pensamento crítico não atenderam aos padrões desse tipo de pensamento.

Levando-se em conta os resultados obtidos na amostra desta pesquisa, a partir dos critérios da tabela de codificação 1 detectou-se que aproximadamente 77,8% dos exercícios com texto eram de maior nível cognitivo de pensamento e apenas 22,2% dos exercícios com texto eram de baixo nível de pensamento. Pode-se dizer, portanto, que esse resultado é positivo e praticamente oposto àqueles obtidos por Lavere²¹. Da mesma forma, a partir da amostra desta pesquisa, verificou-se que os exercícios com texto classificados nos níveis cognitivos de pensamento de ordem superior indicam que a existência de exercícios pedagógicos de qualidade – que envolvem o nível cognitivo de pensamento de ordem superior²² – podem ser considerados como definição do conteúdo de livros didáticos favoráveis à alfabetização emancipadora, levando em conta o contexto sócio-histórico. Ainda mais importante do que a ideia do nível cognitivo de pensamento de alta ordem: a emancipação cognitiva implica uma autonomia de pensamento e a capacidade de problematizar, analisar e avaliar propostas. Na subseção seguinte, será apresentada a discussão dos resultados encontrados a partir da aplicação da tabela de codificação 2 na amostra desta pesquisa.

3.2. Discussão dos resultados da tabela de codificação 2.

No processo de alfabetização emancipadora, homens e mulheres devem ser vistos como os criadores de sua própria cultura, de uma cultura na qual camponeses e outros trabalhadores podem transformar a realidade com suas próprias mãos, com sua língua materna e, conseqüentemente, podem fazer história no

18. Ibidem.

19. Os critérios de análise e avaliação seguem a taxonomia de Bloom.

20. Ibidem.

21. Ibidem.

22. Ibidem.

mundo²³ como verdadeiros cidadãos. Ou seja, a alfabetização emancipadora cria cidadãos com direito a ter deveres e a vivenciar a cidadania crítica²⁴. Por essa razão, os materiais didáticos para alfabetização emancipatória também devem respeitar a cultura oral e as práticas sociais dos alunos. É possível dizer que Paulo Freire não criou apenas um método de alfabetização, ele estabeleceu um projeto integrado de educação emancipadora que começou com um método de alfabetização e poderia ter terminado com a proposta de uma universidade popular²⁵. O método de alfabetização foi seu primeiro passo. A unidade de um grupo de alunos, segundo o método Paulo Freire, não foi constituída apenas como um “grupo de estudantes” ou como um “grupo de *alfabetizados*”. Todos os participantes criaram com sua presença a unidade de um círculo cultural.

A princípio, com a ajuda de uma pessoa alfabetizada e devidamente treinada para ser uma facilitadora do grupo, os membros do círculo cultural foram incentivados a realizar atividades voltadas para a obtenção de um primeiro conhecimento de sua própria comunidade e elaborar, a partir de uma investigação do universo do vocabulário e do universo temático, o material em si com o qual eles iriam então realizar seu aprendizado. De certa forma, esse procedimento de ignorar uma cartilha (livro didático) ou um material “pronto e acabado” e, ao contrário, convocar pessoas alfabetizadas para uma pequena “pesquisa de campo” em sua própria comunidade, constitui uma das experiências pioneiras do que mais tarde se tornou a pesquisa *participante*. Em um segundo momento, tendo o “material coletado”, a equipe do círculo da cultura esteve envolvida no trabalho de processamento do material do levantamento das palavras geradoras e do universo temático que se constituiu como matéria-prima de um trabalho coletivo de criação de conhecimento e aprendizagem para “ler as palavras e ler o mundo”. Diferentes cartões e pequenos cartazes foram feitos coletivamente com recursos de ensino locais e com a participação de todas as pessoas, quando possível²⁶.

Então, reunidos em um círculo em que o monitor e todos os alunos estavam próximos um do outro, e nunca atrás um do outro ou na frente de um professor, todos foram incentivados a participar de um debate espontâneo, incentivado pela apresentação de uma sequência de fichas de cultura. Essas fichas foram projetadas e desenhadas rusticamente, e nelas apareceram diferentes imagens simples que introduziram a ideia pessoas, que mostravam que eram elas mesmas os agentes criativos do mundo, da cultura em que viviam. O trabalho do monitor ou facilitador do grupo foi incentivar a participação dos educandos o máximo possível.

Neste estudo, através da análise do conteúdo dos exercícios com texto classificado com maior nível de pensamento da tabela de codificação 2, foi possível verificar que os sete exercícios com texto do material de *Poronga* (1983) e os 14 exercícios com texto de *O Ribeirinho* (1984) analisados apontam para o fato de que a identidade, o empoderamento cognitivo e o pensamento crítico são constituídos como parte dos critérios que definem os conteúdos dos livros didáticos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promovam a emancipação), levando em conta o contexto sócio-histórico.

23. FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit.

24. FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

25. FÁVERO, Osmar. A história da alfabetização de adultos em questão. *TV Escola*, Brasília, DF, 2003.

26. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Círculo...* Op. cit., p. 328.

Ao mesmo tempo, vale lembrar que, neste estudo, o empoderamento é entendido como o conjunto de sentimentos, conhecimentos e habilidades que produzem a possibilidade de que os adultos participem continuamente e ativamente em seu ambiente social e que possam gerar mudanças no sistema político²⁷. Assim, o pensamento crítico envolve educar ou ensinar o adulto a ser capaz de escrever sua própria vida, aprender a dizer sua palavra, em suma, a ser sujeito²⁸. Em outras palavras, a pessoa crítica é aquela que tem o poder de buscar justiça, emancipação e a mudança da estrutura social de sua realidade injusta²⁹.

Ressalta-se ainda que a ênfase dada à distribuição das três categorias de alfabetização emancipadora nos exercícios com texto analisados no material didático *O Ribeirinho* (1984) é inversa à ordem de prioridade detectada na distribuição dessas três categorias de codificação na amostra de exercícios do material *Poronga* (1983). Enquanto nos exercícios de *O Ribeirinho* (1984) foi detectada uma frequência percentual de 46,6% para a categoria “identidade”, 30% para “pensamento crítico” e 23,3% para a categoria de “empoderamento cognitivo”, na amostra de *Poronga* (1983), a frequência percentual da categoria “pensamento crítico” é de 43,63%, a de “empoderamento cognitivo”, de 29,09%, e a da categoria “identidade”, de 27,27%.

Além disso, tendo em vista os resultados encontrados, é importante notar que a ênfase dada na distribuição das três categorias de codificação da alfabetização emancipadora nos exercícios pedagógicos com texto da amostra analisada no material didático *O Ribeirinho* (1984) é inverso à ordem de prioridade identificada nos exercícios de texto do livro *Poronga* (1983). A estrutura do tipo de cidadão encontrado na amostra desta pesquisa é diferente em cada livro didático, pois, como já mencionamos, o tipo de cidadão mais desejado pelo material de *Poronga* (1983) é o do tipo orientado à justiça, enquanto em *O Ribeirinho* (1984) foi detectado um perfil misto (simultâneo) da estrutura de tipos de cidadão participativo e orientado à justiça. No entanto, as possíveis causas desse resultado podem estar relacionadas aos tipos de cidadão detectados na amostra. A subseção seguinte desenvolve essa relação direta estabelecida neste parágrafo. Nela, serão discutidos os resultados obtidos a partir da aplicação da tabela de codificação 3 na amostragem desta pesquisa.

3.3. Discussão dos resultados da tabela de codificação 3.

Em seu estudo, Scott e Suh³⁰ exploraram os padrões de aprendizagem da província da Virgínia e os livros didáticos civis (educação para a cidadania) do governo dos Estados Unidos na Virgínia, a fim de descrever a cidadania que se refletiu no conteúdo desses textos. Este estudo deu atenção específica ao currículo explícito-implícito que afeta o desenvolvimento ativo, democrático e identitário de estudantes socialmente marginalizados. Scott e Suh³¹ não investigam a relação entre normas estaduais e livros didáticos. Esses estudos também

27. DESJARDINS, Richard. Education and social transformation. *European Journal of Education*, Hoboken, v. 50, n. 3, p. 239-244, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12140>; STROMQUIST, Nelly. Gender structure and women's agency: toward greater theoretical understanding of education for transformation. *International Journal of Lifelong Education*, Abingdon, v. 34, n. 1, p. 59-75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991524>.

28. TROMBETA, Sérgio. Mito. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2015. p. 337-339.

29. BURBULES, Nicholas; BERK, Rupert. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FENDLER, Lynn (ed.). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, 1999. p. 45-65.

30. SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing... Op. cit.

31. Ibidem.

não oferecem um olhar crítico que examina as disposições mais relevantes para os estudantes marginalizados.

Concretamente, se cidadãos participativos estão organizando uma campanha alimentar e cidadãos pessoalmente responsáveis estão doando alimentos, cidadãos orientados à justiça questionam o motivo da fome e agem a partir do que descobrem. Embora educadores de cidadãos orientados à justiça coloquem maior ênfase em aspectos políticos do que educadores de cidadãos pessoalmente responsáveis ou educadores de cidadãos participativos, o foco na mudança social e na justiça não implica uma ênfase particular em perspectivas políticas, conclusões ou prioridades. Esses educadores trabalham principalmente para engajar os alunos na análise e discussão relacionadas a aspectos e estruturas sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva de cidadania orientada à justiça, os alunos devem desenvolver a capacidade de se comunicar e aprender com aqueles que têm perspectivas diferentes³².

Quanto aos resultados de nossa pesquisa, devemos mencionar que os dados obtidos aplicando a tabela de codificação 3 nas oito instruções didáticas para o monitor do livro de português da amostragem analisada são muito diferentes dos resultados apresentados por Scott e Suh³³. Da mesma forma, a única relação detectada com os resultados dos autores é que a identificação do tipo de cidadão também é elemento essencial na análise qualitativa do conteúdo dos livros didáticos da amostra analisada por eles. Neste sentido, deve-se notar que no material didático *Poronga* (1983) prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora orientada para a formação de um cidadão com o perfil quase exclusivamente orientado para a justiça, com 82,14%. Em nível secundário, a perspectiva de formação do cidadão foi registrada dentro da matriz teórica do tipo de cidadão participativo, com 14,28%, e do tipo cidadão responsável pessoalmente, com 3,57%.

Seguindo a mesma tabela de codificação, no caso das 27 instruções didáticas analisadas no livro *O Ribeirinho* (1984), pode-se dizer que prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipatória voltada para a formação de um cidadão com perfil misto, com 49,05% do tipo orientado à justiça e 37,73% do tipo de cidadão participativo. O perfil do cidadão responsável pessoalmente obteve apenas 13,2%. Nesses dados, pode-se verificar que a opção do cidadão orientado à justiça exclusivamente ou em conjunto com a opção de cidadão participativo fazem parte dos principais critérios do livro *O Ribeirinho* (1984) e, neste sentido, este livro ajuda a definir os conteúdos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promove a emancipação), sem perder de vista o contexto sócio-histórico. Embora os resultados obtidos na análise dos dois livros didáticos não coincidam exatamente entre eles, pode-se dizer que são muito diferentes da conclusão feita por Scott e Suh³⁴, uma vez que os tipos de valores transmitidos aos alunos nos livros analisados nesta pesquisa evidenciam interesse na formação de um cidadão com perfil crítico.

Diante dessa importante questão de escolha do tipo de cidadão, deve-se determinar quais interesses políticos e ideológicos estão incorporados às variadas

32. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. *Educating...* Op. cit.

33. SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. *Standardizing...* Op. cit.

34. *Ibidem*.

concepções de cidadania. Em primeiro lugar, programas escolares que esperam desenvolver cidadãos pessoalmente responsáveis podem não ser eficazes no aumento da participação nos assuntos civis, locais e nacionais. Esse cidadão pode contribuir com seu tempo, seu dinheiro ou ambos para as causas sociais das instituições de caridade. Segundo os autores, muitos dos que defendem o serviço comunitário enfatizam essa visão individualista da boa cidadania. Consequentemente, programas que buscam desenvolver cidadãos pessoalmente responsáveis desejam construir caráter e responsabilidade pessoal, enfatizando honestidade, integridade, autodisciplina e trabalho duro³⁵.

Na realidade, no entanto, algumas concepções de cidadania pessoalmente responsável podem minar os esforços para desenvolver cidadãos participativos e orientados à justiça. Vale ressaltar novamente que, no caso desta pesquisa, o cidadão responsável pessoalmente foi o tipo de cidadão que menos prevaleceu nos livros didáticos analisados (3,57% no material de *Poronga* e 13,2% em *O Ribeirinho*). Assim, o tipo de cidadão detectado em nossa análise do conteúdo qualitativo do material de *Poronga* (1983) é o de um tipo orientado à justiça, enquanto em *O Ribeirinho* (1984) foi encontrado um perfil misto, ou seja, simultâneo ou entre a estrutura de tipos de cidadão participativo e orientado à justiça.

Embora, de acordo com Westheimer e Kahne³⁶, a maioria dos programas atuais sejam de cidadania pessoalmente responsável, é possível educar a cidadania para a democracia. Aqueles que projetam e ensinam esses currículos e aqueles que estudam seu impacto devem estar cientes das diferentes – e às vezes conflitantes – visões de cidadania e suas implicações políticas, pois diferentes programas têm diferentes objetivos. A democracia não é autossuficiente, por isso os alunos devem ser ensinados a participar dela. Além disso, escolher um determinado programa requer cuidado, pois há consequências sobre o tipo de sociedade que se estabelece.

Como se pode ver a partir da descrição do tipo de estrutura do cidadão, cada visão de cidadania reflete um conjunto diferente de fundamentos teóricos e objetivos curriculares. Essas visões não são cumulativas. Programas que promovem a justiça dos cidadãos não visam necessariamente promover a responsabilidade pessoal e a cidadania participativa. No entanto, ao propor essa classificação, os autores não querem afirmar que um determinado programa não pode trabalhar simultaneamente com várias dessas agendas.

Por exemplo, embora um currículo projetado principalmente para promover o cidadão responsável pessoalmente pareça completamente diferente daquele que se concentra principalmente no desenvolvimento de capacidades e compromissos para a cidadania participativa, é possível empregar esse mesmo currículo para ambos os objetivos. Embora seja verdade que a sobreposição possa ocorrer, os autores acreditam que é importante chamar a atenção para a distinção entre essas visões de cidadania, uma vez que provoca a análise do valor dos objetivos e das premissas subjacentes que impulsionam os diferentes programas educacionais e que visam promover o ensino da cidadania democrática³⁷.

35. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. *Educating...* Op. cit.

36. *Ibidem*.

37. *Ibidem*.

No caso do estudo de Westheimer e Kahne³⁸, a análise demonstra a importância de distinguir entre programas que enfatizam a cidadania participativa e aqueles que enfatizam a busca da justiça. Embora cada programa tenha sido eficaz no alcance de seus objetivos, os dados qualitativos e quantitativos relativos a esses programas têm mostrado diferenças significativas no impacto de cada programa. O estudo indica que programas que defendem a participação não necessariamente desenvolvem as habilidades dos alunos para analisar e criticar as causas dos problemas sociais, e vice-versa.

Enquanto programas comprometidos com os propósitos democráticos da educação podem exaltar o valor da vinculação de prioridades relacionadas à participação e à justiça, o estudo de Westheimer e Kahne³⁹ indica que esse resultado não é garantido. Se os objetivos de ambos os programas – engajamento do cidadão e desenvolvimento das habilidades dos alunos para analisar e criticar as causas dos problemas sociais – forem prioridades, aqueles que planejam e implementam o currículo devem prestar atenção explícita a esses objetivos.

Assim, se os pesquisadores se perguntam sobre responsabilidade pessoal – e se as discussões sobre responsabilidade pessoal estão desconectadas da análise do contexto social, econômico e político – podem estar reforçando uma noção conservadora e muitas vezes individualista de cidadania. No entanto, este é o foco de muitos programas e suas avaliações associadas. Se a cidadania também requer participação coletiva e análise crítica das estruturas sociais, então outras lentes também são necessárias⁴⁰. É evidente que devemos destacar a importância política de diferentes opções curriculares a serem feitas com cuidado. Essas opções podem ajudar a esclarecer o que está em jogo, mas criá-las também pode levar a impasses disfuncionais e aprofundar as diferenças.

Levando em conta a amostragem do material *O Ribeirinho* (1984), também podemos exemplificar o caso da análise feita nesta pesquisa, uma vez que prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora voltada para a formação de um cidadão com perfil misto, isto é, com 49,05% do tipo orientado durante justiça e com 37,73% do tipo de cidadão participativo. Além disso, esse resultado também ajuda a esclarecer o fato de que a ênfase dada na distribuição das três categorias de codificação da alfabetização emancipatória nos exercícios pedagógicos com texto da amostra analisada no material didático *O Ribeirinho* tem a ordem de prioridade invertida identificada em exercícios do material didático *Poronga*. Ou seja, as possíveis causas desse resultado podem se correlacionar com o tipo de cidadão detectado na amostragem desta pesquisa.

Além disso, é importante ressaltar que o grau de democracia alcançado é diretamente proporcional ao nível de preparação que foi oferecido aos cidadãos durante seu processo de educação para a cidadania. Ou seja, para a formação de cidadãos críticos, ativos e democráticos, deve-se notar que os alunos devem receber em sua cidadania boas doses de representações sociais diversas e autênticas. Nessa formação cidadã crítica e ativa, prevalecem valores cívicos que promovam tolerância, respeito e responsabilidade social no processo de participação política dos estudantes⁴¹.

38. Ibidem.

39. Ibidem.

40. Ibidem.

41. SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing... Op. cit.

Da mesma forma, a partir dessa perspectiva teórico-crítica, a visão do cidadão orientado à justiça compartilha com a visão do cidadão participativo uma ênfase no trabalho coletivo relacionado à vida e aos assuntos comunitários. No entanto, esses programas orientados enfatizam a preparação de um aluno capaz de melhorar a sociedade a partir de uma análise crítica no nível das injustiças sociais. Esses programas são menos propensos a enfatizar a necessidade de caridade e voluntariado como fins em si mesmos e são mais propensos a ensinar sobre movimentos sociais e mudanças sistêmicas⁴². Dessa forma, também se constatou na análise de conteúdo dos materiais didáticos *Poronga* (1983) e *O Ribeirinho* (1984) que a opção pelo tipo de cidadão orientado à justiça exclusivamente ou em conjunto com o tipo de cidadão participativo faz parte dos critérios que ajudam a definir os conteúdos de livros didáticos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promovam a emancipação), levando em conta o contexto sócio-histórico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, esta pesquisa possibilitou identificar e descrever as dimensões ideológica, cognitiva e cidadã da alfabetização emancipadora no âmbito de uma perspectiva conceitual de modelagem e operacionalizar essas dimensões nos critérios de análise para a adequação dos livros didáticos. Em segundo lugar, o estudo permitiu testar e avaliar a consistência dos critérios na análise do potencial emancipatório dos livros didáticos. E, em terceiro lugar, a pesquisa preencheu, em certa medida, uma lacuna metodológica de análise qualitativa ao avaliar os critérios que moldaram a estrutura e o conteúdo do livro didático favorável à alfabetização emancipadora.

Por fim, espera-se que outros pesquisadores da área sigam os passos metodológicos elaborados e usados para esta análise para que sejam testados em outros contextos e aperfeiçoados, se for o caso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Lorin *et al.* **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. London: Longman, 2001.
- BARDIN, Laurence. Le texte et l'image. **Communication & Langages**, Lyon, v. 26, n. 1, p. 98-112, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTLETT, Lesley. Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: freirean pedagogy in theory and practice. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 49, n. 3, p. 344-364, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1086/430261>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 328-330.

42. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. *Educating...* Op. cit.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 49, p. 377-407, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>.

BURBULES, Nicholas; BERK, Rupert. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FENDLER, Lynn (ed.). **Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics**. New York: Routledge, 1999. p. 45-65.

BUTLER, Brandon; SUH, Yonghee; SCOTT, Wendy. Knowledge transmission versus social transformation: a critical analysis of purpose in elementary social studies methods textbooks. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 43, n. 1, p. 102-134, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999850>.

CEDI; MEB. **Poronga**. Cartilhas em português. Alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cedi: MEB, 1983.

CEDI; MEB. **O ribeirão**. Cartilhas em português. Alfabetização. 4. ed. São Paulo: Cedi: MEB, 1984.

CHU, Yiting. Twenty years of social studies textbook content analysis: still “decidedly disappointing”? **The Social Studies**, Philadelphia, v. 108, n. 6, p. 229-241, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360240>.

DESJARDINS, Richard. Education and social transformation. **European Journal of Education**, Hoboken, v. 50, n. 3, p. 239-244, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12140>.

FÁVERO, Osmar. A história da alfabetização de adultos em questão. **TV Escola**, Brasília, DF, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard educational review**, Cambridge, v. 40, n. 2, p. 205-225, 1970. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>.

HOLSTI, Ole. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading: Addison-Wesley, 1969.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. **Education inquiry**, Umea, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching democracy: what schools need to do. **Phi Delta Kappan**, Arlington, v. 85, n. 1, p. 34-66, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170308500109>.

LAVERE, David Bruce. The quality of pedagogical exercises in U.S. history textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 99, n. 1, p. 3-8, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.1.3-8>.

ROBERTS, Scott. A review of social studies textbook content analyses since 2002. **Social Studies Research & Practice**, Tuscaloosa, v. 9, n. 3, p. 51-65, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing the essential knowledge, skills, and attitudes for democratic life: a content analysis of Virginia standards of learning and social studies textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 106, n. 3, p. 92-103, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1005282>.

SEVIER, Brian. The creation and content of an early “multicultural” social studies textbook: learning from people of Denver. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 30, n. 1, p. 116-141, 2002.

STROMQUIST, Nelly. Freire, literacy, and emancipatory gender learning. **International review of education**, Hamburg, v. 60, p. 545-558, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2>.

STROMQUIST, Nelly. Gender structure and women’s agency: toward greater theoretical understanding of education for transformation. **International Journal of Lifelong Education**, Abingdon, v. 34, n. 1, p. 59-75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991524>.

STROMQUIST, Nelly. **Literacy and empowerment: a contribution to the debate**. New York: Uneso, 2009.

TROMBETA, Sérgio. Mito. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 337-339.

WADE, Rahima. Content analysis of social studies textbooks: a review of ten years of research. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 21, n. 3, p. 232-256, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505703>.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Educating the “good citizen”: political choices and pedagogical goals. **PS: Political science and politics**, Washington, DC, v. 37, n. 2, p. 241-247, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>.

YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar. Future directions for critical literacy practice. *In*: YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar (ed.). **Critical Literacy Practice**. London: Springer Singapore, 2015. p. 189-192. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-567-9>.