

50 ANOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS¹

HALF A CENTURY OF BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION ON LITERACY:
ADVANCES, CONTRADICTIONS AND CHALLENGES

Maria do Rosário Longo Mortatti²
Fernando Rodrigues de Oliveira³
Franciele Ruiz Pasquim⁴

Resumo

Com o objetivo de contribuir para compreender a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, são analisadas teses e dissertações sobre o tema, concluídas entre 1965 e 2011, situando-as no processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo, desde o século XIX. Além do contexto político e histórico de origem na década de 1960, enfocam-se os contextos seguintes, especialmente a partir da década de 1980, em que se inicia processo de expansão em termos de quantidade de trabalhos sobre o tema e de diversidade geográfica e de áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação em que foram defendidos. Ao mesmo tempo em que vêm confirmar a importância de abordagens que considerem a característica interdisciplinar e multifacetada da alfabetização, esses avanços são acompanhados de contradições, que representam importantes desafios aos pesquisadores, visando tanto à compreensão da permanência de motivações e finalidades pragmáticas e imediatistas quanto à proposição de novos temas, objetos e vertentes teórico-metodológicas para o desenvolvimento de novas pesquisas que fazem falta, conforme necessidades diagnosticadas e avanços almejados, do ponto de vista científico e social.

Palavras-chave: Alfabetização. Teses e dissertações. História da alfabetização. Brasil.

Abstract

Aiming to contribute to understanding the Brazilian academic production on literacy, theses and dissertations on the subject, completed between 1965 and 2011, are analyzed. Situating them in the historical process of constitution of literacy as an object of study, since the 19th. century, beyond the political and historical context of origin in the 1960s, the following contexts are focused, especially from the 1980s, when begins the process of expansion in terms of amount of this academic production and geographic diversity as well as areas of expertise of the graduate programs in which they were defended. While these advances confirm the importance of approaches that consider the interdisciplinary and multifaceted character of literacy, there are contradictions that present significant challenges to researchers seeking both understand the permanence of motivations and pragmatic purposes as to proposing new themes, objects, theoretical and methodological aspects for the

¹ Aspectos do conteúdo deste artigo foram apresentados sob a forma de comunicação oral (OLIVEIRA; PASQUIM, 2013), no I CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização (FAPESP e FAPEMIG), realizado em 2013 e promovido pela ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização. Têm-se aqui resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do GPHELLB – Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”. Criado em 1994, esse grupo é desde então coordenado por Maria do Rosário Longo Mortatti, contando, atualmente, com a participação de Rosa Fátima de Souza Chaloba, como vice-líder.

² Professora Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Livre-docente em Metodologia da Alfabetização pela UNESP. E-mail: mrosario@marilia.unesp.br

³ Doutorando em Educação, FFC-UNESP-Marília-SP.

⁴ Doutoranda em Educação, FFC-UNESP-Marília-SP.

development of new research that are lacking, as diagnosed needs and desired progress, scientifically and socially.

Keywords: Literacy. Theses and dissertations. History of literacy.

Introdução

A redação deste artigo foi finalizada em data de triste memória. Há exatos 50 anos⁵, o então presidente da República, João Goulart, foi deposto por oficiais militares, com a justificativa de “restabelecer a democracia”. Com esse golpe de Estado, iniciava-se a ditadura (civil-)militar no Brasil⁶, que se estendeu até 1985, quando, com a pressão popular sintetizada no movimento “Diretas já”, um civil, Tancredo Neves, foi escolhido, em eleição indireta, para exercer a presidência da República.

Durante os 21 anos de ditadura, os governos militares ditatoriais, com apoio de grupos civis conservadores e, especialmente, do governo dos Estados Unidos da América do Norte, promoveram indubitáveis tragédias e ambíguas ações, visando à construção do mito do “Brasil Grande”, por meio de processos de modernização, subordinadamente às regras do capitalismo internacional. Nesse contexto político, em consonância com os planos de desenvolvimento estratégico do país, também foram implementadas políticas governamentais para educação, ciência e tecnologia, como a criação da pós-graduação, em 1965, e as reformas universitária, em 1968, e do ensino fundamental, em 1971.

A despeito desse contexto de origem, muitas dessas iniciativas se consolidaram, sem sofrer mudanças substanciais, mesmo depois da abertura política e da redemocratização do país. Nesse contexto, ainda, iniciou-se a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização⁷, aqui entendida como: o conjunto de trabalhos escritos sobre o tema, resultantes de pesquisas desenvolvidas em contexto acadêmico e avaliadas e aprovadas por banca examinadora; tendo

⁵ Diferentemente da data oficial que se divulga e se ensina desde então, 1º. de Abril de 1964 é a data do fatídico golpe de Estado, conforme nos recordam, dentre muitos outros, Gaspari (2002) e Magalhães (2014).

⁶ Talvez para os das gerações pós-1964 valha a pena recordar que o período mais violento e repressivo da ditadura se iniciou com o Ato Institucional nº. 5 (AI-5), de 13/12/1968, editado durante o governo do Presidente Artur da Costa e Silva (marechal do exército) e que vigorou até 1978. Esse Decreto sobrepôs-se à Constituição de 1967, concedeu plenos poderes ao Presidente da República e suspendeu todas as garantias constitucionais, dando início ao período conhecido como “anos de chumbo”, que se estendeu até o final do governo do general Emílio Garrastazu Médici, em 1974.

⁷ Utilizamos o termo “alfabetização” no sentido proposto por Mortatti (2000, p. 34): “[...] o ensino da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças [...]”.

como objetivos a ascensão na carreira profissional acadêmica, como no caso das teses de concursos universitários de Cátedra/Professor Titular, ou de obtenção de títulos acadêmicos, como no caso das teses de Livre-Docência e Doutorado assim como das dissertações de Mestrado.

De lá para cá, verifica-se franca expansão da produção acadêmica sobre o tema, o que tornou possível e necessária sua avaliação, por meio de pesquisas do tipo “estado do conhecimento”, como as de Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), ou de balanços parciais de aspectos dessa produção, como os de Espósito (1992), Mortatti (2003, 2012, 2014) e Maciel (2014).

Na medida em que dão a conhecer o “conhecimento em construção”, metapesquisas como as mencionadas propiciam “[...] a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.” (SOARES, 1989, p. 3). Podem, assim, resultar, principalmente, na abertura de espaço para problematização a respeito do que se sabe, visando à proposição de novos temas, objetos e vertentes teórico-metodológicas para o desenvolvimento de novas pesquisas que fazem falta.

Dialogando com pesquisas desse tipo já realizadas no Brasil, aborda-se, neste artigo, a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, delimitada às teses e dissertações sobre o tema, concluídas entre 1965 e 2011, datas, respectivamente: do mais antigo trabalho acadêmico citado por Soares (1989); e dos mais recentes, conforme período delimitado para a recuperação de dados no Banco de Teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O objetivo principal é contribuir para compreender e problematizar os principais avanços, contradições e desafios dessa produção acadêmica brasileira, iniciada na década de 1960, situando-a no processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo, desde o final do século XIX. Além do contexto político e histórico de origem, enfocam-se os contextos seguintes, especialmente a partir da década de 1980, com sua expansão em termos de quantidade de trabalhos sobre o tema e de diversidade geográfica e de áreas de conhecimento envolvidas.

1. O processo de constituição da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização

Nos anos iniciais da ditadura militar, por meio do Parecer nº 977/1965⁸, do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como “Parecer Sucupira”, definiu-se a pós-graduação, seus níveis e suas finalidades⁹, com base na seguinte justificativa do relator:

[e]m nosso entender, um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e cultura. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO apud CURY, 2005, p. 7).

Segundo Ramalho (2006, p. 183),

[a] partir desse marco regulatório foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, iniciado em 1966. Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou que chegássemos à situação na qual nos encontramos hoje.¹⁰

Com a expansão da pós-graduação, especialmente em áreas das Ciências Humanas, mudanças importantes ocorreram no cenário da produção acadêmica, no âmbito da

⁸ Apoiado inicialmente no art. 69 da Lei nº 4.024, de 20/12/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o parecer CFE nº 977, de 03/12/1965, teve como relator o conselheiro Newton Sucupira. Foi homologado em 06/01/1966, pelo ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/04/1964 a 10/06/1966), durante o governo do Marechal Castello Branco, tendo sido publicado no Diário Oficial da União em 20/01/1966. Desde então, esse decreto “[...] passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil”. (CURY, 2005, p. 10). Embora precedido de longo processo histórico, iniciado em 1931, na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, durante o governo Vargas, e embora até 1965 já funcionassem no país alguns cursos de mestrado e doutorado, resultantes de parcerias entre instituições brasileiras e norte-americanas (SANTOS, 2003), “[p]ode-se afirmar que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país.” (CURY, 2005, p. 10)

⁹ A importância desse parecer até os dias atuais pode ser confirmada pela recém-criada “Plataforma Sucupira”: “[...] é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.” Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

¹⁰ Para discussão mais detalhada sobre a história da pós-graduação em educação no Brasil, ver, especialmente, o número especial da *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p.03-06, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300001#nt01>. Acesso em: 20 mar. 2014.

universidade brasileira. Segundo Gatti (1983, p. 4), essas mudanças se relacionam com aspectos da “[...] composição temática da produção científica e tecnológica [...] como o relativo às metodologias utilizadas para encaminhar estes temas.”.

É também nesse contexto que se inicia, de forma sistemática, a produção acadêmica sobre alfabetização, em especial dos tipos mais perenes e universais, enfocados neste artigo: teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Embora o início desse processo esteja diretamente relacionado com as condições objetivas imediatas geradas pela criação da pós-graduação, devem-se ressaltar dois aspectos da questão. Do ponto de vista sincrônico, tratou-se da implementação de *novas formas e modos* de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como *objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica*. No contexto político pós-1964, essas novas formas e modos estavam também relacionados com os objetivos de modernização capitalista do país, por meio de melhoria do ensino superior em a nova função que se lhe devia atribuir.

Do ponto de vista da longa duração histórica, porém, tratou-se de mais um momento específico no processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo. Após a instauração da República no Brasil, a alfabetização se consolidou como índice de medida e testagem da eficiência da escola no cumprimento dos ideais republicanos. E o reiterado fracasso nessa etapa de escolarização passou a demandar um conjunto de iniciativas sistemáticas, que incluíram tematizações (não acadêmicas, obviamente), normatizações e concretizações¹¹ sobre alfabetização, realizadas principalmente por bacharéis e professores normalistas. (MAGNANI, 1997; MORTATTI, 2000).

Historicamente centradas na questão dos métodos de alfabetização, como a “face mais visível” das disputas em torno das explicações e soluções para os problemas da alfabetização

¹¹ Trata-se de termos utilizados para classificar, em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação, as fontes documentais da pesquisa cujos resultados são apresentados em Magnani (1997)/Mortatti (2000), a saber: “[...] a) tematizações — contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; b) normatizações — contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e c) concretizações — contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas.” (MORTATTI, 2000, p. 29).

(escolar), essas tematizações, normatizações e concretizações estão na base do processo de consolidação do “[...] interesse pela alfabetização como área estratégica e cada vez mais autônoma (ainda que limitada) para a objetivação dos projetos modernizantes” (MORTATTI, 2000, p. 301) para educação e para a nação brasileira, conforme compreendidos em diferentes momentos históricos. Na longa duração histórica, observa-se, portanto:

[...] um duplo movimento: de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita¹; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação, tendente, nas últimas décadas [do século XX], a se constituir como campo de conhecimento particular, cuja crescente sistematização passa a demandar abordagem interdisciplinar. (MORTATTI, 2000, p. 24)

Nesse movimento histórico, além das significativas mudanças nas formas e modos de tematizar a alfabetização, pode-se constatar, no contexto de origem da produção acadêmica brasileira em questão, a permanência de motivações e finalidades vinculadas, de forma explícita, ou não, à necessidade de buscar soluções para a melhoria da educação brasileira, conforme projetos políticos então hegemônicos.

Especialmente a partir da década de 1980, como decorrência das reiteradas evidências do fracasso da escola em alfabetizar, verifica-se aumento da produção acadêmica sobre a alfabetização e sua inserção em diferentes áreas de conhecimento. O que antes parecia ser objeto mais característico de algumas áreas específicas, como Educação e Psicologia, nas últimas décadas vem sendo discutido em áreas, como, por exemplo, a Linguística e a Fonoaudiologia, que também têm subsidiado, de forma crescente, esse tipo de produção acadêmica.

Abordagens interdisciplinares envolvendo aportes de diferentes áreas foram recomendadas por Soares (1985) relacionadamente tanto ao caráter multifacetado da alfabetização quanto ao crescente interesse pelo estudo do tema, a partir do contexto de redemocratização do país.

Pode-se afirmar que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, só nos últimos vinte anos transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do país. É que esse reiterado fracasso em alfabetização, significativamente contemporâneo do processo de conquista, pelas camadas populares, do direito à escolarização, vem se evidenciando de maneira imperativa nas últimas décadas, justamente porque nelas é que se tem acelerado a democratização do acesso à escola. Ora, essa acelerada democratização do acesso à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação que a torne competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na

primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro.

Esse reconhecimento tem se manifestado não só em iniciativas tomadas pelo sistema operacional de ensino (seminários e encontros sobre alfabetização, capacitação de professores alfabetizadores, desenvolvimento de projetos e programas nos níveis estadual e municipal, etc.), mas também em uma multiplicação, na área acadêmica e científicas, de estudos e pesquisas sobre alfabetização: a cada ano são mais numerosas as publicações (artigos de periódicos, livros) e as investigações (teses e dissertações, pesquisas financiadas por agências diversas) sobre o tema.

Essa multiplicação tem, ao lado do aspecto quantitativo (crescimento numérico da produção de estudos e pesquisas sobre alfabetização), um importante aspecto qualitativo: a diversidade de enfoques com que se tem ampliado a análise do processo de aquisição da língua escrita. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7).

Especialmente após a década de 1990, a intensificação de denúncias dos problemas da educação e da alfabetização assim como da produção acadêmica sobre o tema, foi também impulsionada pelas demandas geradas pelo crescente alinhamento do país à reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais.

No novo contexto político e econômico internacional (de que somos contemporâneos), a alfabetização ganha destaque como um dos fatores prioritários na definição de compromissos e metas globais, estabelecidos por organismos multilaterais. (MORTATTI, 2013). Como emblemáticos desse movimento, destacam-se os compromissos e metas referentes à alfabetização, resultantes das seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar - Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) (2005); e Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). E, em âmbito nacional, alinhada a essas diretrizes, a mais recente e emblemática iniciativa governamental é o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹².

¹² Em 08/11/2012, o Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, no governo da Presidente Dilma Rousseff, lançou o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compromisso firmada entre União, estados e municípios brasileiros, para atingir o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade,

E em correspondência direta com essas iniciativas, tem-se a implementação de testes padronizados de avaliação de estudantes em larga escala, de abrangência internacional, como o PISA¹³, ou nacional, como Prova Brasil, SAEB¹⁴ e Provinha Brasil¹⁵.

Em novos contextos políticos e sociais, com o crescente interesse sobre o tema e com a expansão da pós-graduação no Brasil, nas últimas décadas ocorre a intensificação da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, conforme indicam os dados que apresentamos nos tópicos a seguir.

2. Principais características das teses e dissertações brasileiras sobre alfabetização

Para localização, recuperação e reunião dos dados apresentados neste tópico, utilizamos dados apresentados em Soares e Maciel (2000), Maciel (2014), Mortatti (2003, 2012, 2014) e, ainda, informações disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

coincidindo com o final do 3º. ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

¹³ “O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). [...] No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.” Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

¹⁴ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo [Inep]. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos [aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, a professores e diretores da escola]. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.” Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 24 mar. 2014.

¹⁵ A Provinha Brasil é instrumento opcional de avaliação diagnóstica, aplicada pelos professores e constituída de dois testes aplicados aos alunos no início (até abril) e no término (até novembro) do 2º. ano do Ensino Fundamental. O objetivo é verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e permitir que professores e gestores interfiram positivamente na melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento inicial de crianças, visando a alcançar a meta de que as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, conforme estabelecida no PDE ou Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328>. Acesso em: 24 mar. 2014.

Em Soares (1989), apresenta-se inventário e análise da produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil, veiculada em: teses de Cátedra, de Livre-Docência e de Doutorado e em dissertações de Mestrado, concluídas entre 1965 e 1986 (75, no total); e em artigos (109, no total) publicados por brasileiros, entre 1954 e 1986. Em Soares; Maciel (2000), foram inventariadas e analisadas somente teses e dissertações, referentes ao período de 1961 a 1989, as quais totalizaram 219.

Devem ser igualmente destacadas as atividades do ABEC - Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento, projeto interinstitucional de pesquisa sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenado por Francisca Izabel Pereira Maciel. Em continuidade aos anteriormente citados, esse projeto de pesquisa vem sendo desenvolvido desde 2006, e seus integrantes vêm reunindo, permanentemente, as teses e as dissertações sobre alfabetização produzidas em instituições universitárias brasileiras.¹⁶ Embora ainda não tenha sido publicado relatório final, sobretudo por se abordar “conhecimento em [contínua] construção”, em Maciel (2014) são apresentados resultados parciais do ABEC, por meio dos quais se verifica que, entre 1961 e 2012, foram defendidas 1618 teses e dissertações¹⁷, com acentuado aumento, a partir da década de 1990, como já destacado.

Em Mortatti (2003; 2012), são apresentados, respectivamente, resultados de dois projetos integrados de pesquisa, ambos coordenados pela primeira autora deste artigo e desenvolvidos no âmbito do GPHELLB – Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”.

O primeiro projeto foi desenvolvido entre 1999 e 2003 e teve como objetivo organizar, sistematizar e divulgar um instrumento de pesquisa, com caráter de repertório de fontes documentais relativas a cada uma das linhas de pesquisa do GPHELLB¹⁸. Do

¹⁶ O que aqui apresentamos dialoga diretamente com o importante trabalho desenvolvido no âmbito do ABEC, para o qual este artigo também objetiva contribuir.

¹⁷ Nesse total, estão incluídas teses de concurso de Cátedra/Professor Titular e de Livre-Docência. Por esse motivo, as autoras indicam 1961, como marco inicial da pesquisa, pois esse é ano de conclusão da primeira tese sobre o tema, apresentada em concurso de Cátedra.

¹⁸ O GPHELLB decorre de programa de pesquisa com mesma temática, a qual se subdivide em seis linhas de pesquisa: “História da alfabetização”; “História do ensino de língua portuguesa”; “História do ensino de literatura”; “História da literatura infantil e juvenil”; e “Memória e história da educação”.

desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*¹⁹ (MORTATTI, 2003), no qual estão relacionadas 2025 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 1874 a 2002.

Em continuidade ao anterior, o segundo projeto foi desenvolvido entre 2009 e 2011. Teve como objetivo atualizar, sistematizar e produzir uma obra de referência, contendo especificamente bibliografia sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil, no âmbito de cada uma das linhas de pesquisa do GPHELLB. Do desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil (2003-2011)*²⁰ (MORTATTI, 2012), no qual estão reunidas 2044 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 2003 e 2011.

No Banco de Teses da CAPES, estão publicizadas²¹ teses e dissertações defendidas a partir de 1987, ressaltando-se a possibilidade de que nem todas as informações estejam lá registradas, uma vez que “[...] são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.”²² Para tentar contemplar inevitáveis lacunas, também cotejamos os dados recuperados nesse Banco com os dados sobre

¹⁹ O projeto contou com apoio e auxílio financeiro do CNPq e da FAPESP.

²⁰ O projeto contou com apoio e auxílio financeiro do CNPq- Edital Universal.

²¹ Optamos por utilizar o verbo “publicizar”, porque não se trata de “publicação qualificada”, conforme critérios e normas da CAPES, estabelecidos para qualificação da produção bibliográfica, um dos itens de avaliação dos programas de pós-graduação. Embora aprovadas pelas respectivas bancas examinadoras, as teses e dissertações publicizadas no Portal CAPES não são submetidas à avaliação cega por pares, que integram corpo editorial, como ocorre com periódicos, sobretudo, ou com livros formalmente “qualificados”. Sobre esse processo de avaliação como um “mecanismo de autorregulação” dos programas de pós-graduação, ver, especialmente: Rodriguez (2013).

²² Órgão responsável pela formulação de políticas para a pós-graduação no Brasil e sua regulamentação, a CAPES (atualmente vinculada ao MEC) foi criada pelo Decreto no. 29.741, de 11/07/1951, no início do segundo governo de Getúlio Vargas, com a denominação de “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Em 1976, implantou o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação (SNPG), edita, a cada seis anos, o Plano Nacional de Pós-Graduação,” [...] que sintetiza as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado” e vem Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

O Banco de teses da CAPES tem como objetivo: “Facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. [F]az parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC. A Capes disponibiliza ferramenta de busca e consulta a resumos “[...] Relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave. O uso das informações da referida base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes.” Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

teses e dissertações defendidas até 1986 e 1989, conforme apresentados, respectivamente, em Soares (1989) e em Soares e Maciel (2000).²³

Para consulta ao Banco da CAPES, utilizamos como critério de busca somente os termos “alfabetização”, “leitura e escrita” e “ensino de leitura e escrita”, conforme indicados pelos autores nos respectivos resumos e palavras-chave. Para a delimitação desses termos de busca, consideramos, sobretudo, os objetivos da análise aqui proposta e a constatação de que esses foram os termos sedimentados na longa duração histórica, sendo, portanto, mais representativos, no campo semântico correspondente, para designar o objeto de estudo em questão. Além disso, dificilmente se verifica a utilização, de forma isolada, de termos como “letramento”, que se tornou corrente a partir da década de 1990, em complementação ao termo “alfabetização”. (SOARES, 1998; MORTATTI, 2007).

Ainda para a recuperação de dados do Banco da CAPES, consideramos as “áreas de conhecimento” especificadas na denominação dos programas de pós-graduação aos quais estão vinculadas as teses e dissertações, como informado no campo “Programa de Pós-Graduação em ...”.

Por meio do entrecruzamento dos dados localizados, recuperados e reunidos, como mencionado acima, elaboramos o Quadro 1, onde é apresentada a quantidade de teses de doutorado e de dissertações de mestrado sobre o tema, agrupada por décadas, conforme a data de conclusão de cada trabalho.

²³ Deve-se ressaltar que em ambas as publicações, as autoras contabilizam, também teses de concurso de Cátedra e de Livre-Docência.

Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações sobre alfabetização, por década

Tipo de texto			
Década de conclusão do trabalho	Teses de doutorado	Dissertações de mestrado	Total por década
1960-1969	3	-	3
1970-1979	4	30	34
1980-1989	23	163	186
1990-1999	36	305	341
2000-2009	111	599	710
2010-2011	35	131	166
Total por tipo de texto	212	1228	-
TOTAL GERAL	1440		

Fonte: Mortatti (2003, 2012) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

O primeiro trabalho acadêmico sobre alfabetização, produzido em nível de Pós-Graduação, no Brasil, foi defendido em 1965. Trata-se da tese de Doutorado em Psicologia, defendida por Romeu de Moraes Almeida, junto à extinta Cadeira de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Ainda na década de 1960, foram concluídas outras duas teses, cujo tema central é a alfabetização: em 1967, a tese Ana Maria Popovic, defendida junto ao Departamento de Psicologia Aplicada à Educação do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e, em 1969, a tese de Doutorado em Ciências, defendida por Maria Cecília de Oliveira Micotti, junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro-SP.

Deve-se recordar que: os primeiros trabalhos acadêmicos sobre alfabetização são teses de doutorado, porque, no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970, os dois níveis da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) se davam de forma independente e sem relação de pré-requisitos entre eles (SANTOS, 2003); e não estavam diretamente vinculadas a cursos sistemáticos de pós-graduação. Outro aspecto importante de se observar nessas três teses é que, de certa forma, indicam quais passaram a ser, nas décadas subsequentes, as principais áreas de conhecimento nas quais se desenvolve esse tipo de produção acadêmica sobre alfabetização.

Na década seguinte à de publicação dessas três teses, observa-se um salto bastante grande na quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o tema, em nível de pós-graduação: entre

1970 e 1979, foram concluídas quatro teses de doutorado e 30 dissertações de mestrado. Nesse período, também foram concluídos os primeiros trabalhos sobre alfabetização produzidos nas áreas de Letras e de Distúrbios da Comunicação. Conforme dados apresentados por Soares (1989), essas duas áreas, juntamente com as de Educação e Psicologia, marcaram a produção de conhecimento sobre alfabetização em nível de pós-graduação, entre as décadas de 1960 e 1980.

Com a expansão cada vez maior dos programas de pós-graduação no Brasil, sobretudo os da área de Educação, é possível observar, nas duas últimas décadas do século XX, um crescimento muito significativo da quantidade de teses e dissertações sobre alfabetização.

Em relação à década de 1970, houve aumento de mais de 500%, na quantidade de teses e dissertações defendidas, na década de 1980. Ao todo, entre 1980 e 1989, foram defendidas 163 dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado. Na década de 1990, esse aumento foi de aproximadamente 200% em relação à década anterior: entre 1990 e 1999, foram defendidas 305 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado.

Na primeira década do século XXI, o crescimento desse tipo de produção acadêmica continuou acelerado: o número de teses ultrapassou uma centena, e o de dissertações ultrapassou cinco centenas. Ao observar os dados apresentados no Quadro 1, verifica-se que o número de teses e dissertações sobre alfabetização tende a aumentar, pois, entre 2010 e 2011, foram defendidos 166 trabalhos: 131 dissertações de mestrado e 35 teses de doutorado.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 1, é possível observar que nas últimas cinco décadas, foram defendidas, no Brasil, 1440 trabalhos acadêmicos desse tipo²⁴. Desse total, a grande maioria – 1228 (85%) — são dissertações de mestrado. Esse aspecto se relaciona, especialmente, com o menor tempo de duração previsto para o mestrado, comparativamente ao doutorado, e também com o maior número de cursos de mestrado em relação aos de doutorado²⁵.

²⁴ Deve-se recordar que Maciel (2014) informa ter localizado 1618 referências de teses e dissertações sobre alfabetização. Como apontado, essa diferença decorre, sobretudo, da diferença entre os critérios de coleta de dados adotados pelos pesquisadores envolvidos com o ABEC e os critérios adotados pelos pesquisadores envolvidos nos projetos coordenados por Mortatti (2003, 2011), utilizados como base para este artigo.

²⁵ Como se sabe, conforme normas da CAPES, novos programas de pós-graduação são autorizados a funcionar inicialmente apenas com o mestrado. Se a avaliação trienal for positiva, pode ser solicitada a implantação do doutorado.

3. A alfabetização como objeto de pesquisa acadêmica, em programas de pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento

Embora entre as décadas de 1960 e 1980, Soares (1989) e Soares; Maciel (2000) tenham identificado que a produção de teses e dissertações sobre alfabetização, no Brasil, tenha-se dado apenas nas áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, com a criação de novos programas de pós-graduação em novas áreas de conhecimento, a partir da década de 1990 esse cenário mudou significativamente. Passaram a ser desenvolvidas pesquisas sobre alfabetização em outras doze áreas de conhecimento.²⁶

Conforme classificação dos programas de pós-graduação, realizada pela CAPES, apresenta-se, no Quadro 2, a quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por áreas de conhecimento e “grandes áreas”.

Quadro 2 – Quantidade de teses de doutorado sobre alfabetização, distribuídas por áreas de conhecimento e “grandes áreas”

“Grandes Áreas” - CAPES	Áreas de Conhecimento	Quantidade de teses defendidas, por área
Ciências Humanas	Educação	143
	Psicologia	35
	História	03
	Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	01
Letras, Linguística e Artes	Letras e Linguística	21
	Artes	01
Ciências da Saúde	Distúrbios da Comunicação	03
	Ciências da Saúde	01
	Fonoaudiologia	01
Engenharias	Engenharia de Produção	01
	Engenharia Biomédica	01
Ciências Sociais Aplicadas	Serviço Social	01
		TOTAL: 212

Fonte: Mortatti (2003, 2012) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

²⁶ Como informado, consideramos como “áreas de conhecimento” aquelas indicadas, no Banco da CAPES, na denominação de cada programa de pós-graduação em que foram defendidas teses e dissertações sobre alfabetização. A CAPES classifica os programas de pós-graduação conforme: “grandes áreas”, “áreas” (de avaliação), “subáreas” e “especialidades”. As “grandes áreas” são: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar.

No caso das teses nas “grandes áreas” de Ciências da Saúde e Engenharias, trata-se, respectivamente, de uma tese produzida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; de tese produzida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina; e de tese produzida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica da Universidade de Mogi das Cruzes- SP.

Essa diversificação de áreas de conhecimento em que foram defendidas teses sobre alfabetização indica o processo de interdisciplinarização que vem caracterizando o processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo e, especialmente, como objeto de pesquisa acadêmica, nas últimas décadas, no Brasil. Apesar dessa diversificação, cabe ressaltar que a maioria das teses de doutorado continua sendo produzida em programas de pós-graduação em Educação. Dentre as 212 teses que localizamos, 143 (68%) foram defendidas nesses programas de pós-graduação, seguindo-se, em ordem de ocorrência referente à maior quantidade de teses sobre alfabetização: Psicologia, com 35 (16,5%); e Letras e Linguística, com 21 (10%).

Em relação às dissertações de mestrado, é ainda maior a diversificação das áreas de conhecimento (40) com produção sobre alfabetização. A partir da década de 1990, as dissertações de mestrado que tratam da alfabetização passaram a ser desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação.

Conforme dados apresentados no Quadro 3, foi possível localizar dissertações sobre esse tema em programas de pós-graduação de 40 diferentes áreas de conhecimento, assim distribuídas: nove, em Ciências Humanas; quatro, em Linguística, Letras e Artes; oito, na área Multidisciplinar; nove, em Ciências Sociais Aplicadas; cinco em Ciências da Saúde; quatro, em Ciências Exatas e da Terra; uma, em Engenharias; e uma, em Ciências Agrárias.

Quadro 3 – Quantidade de dissertações de mestrado sobre alfabetização, distribuídas por áreas de conhecimento e “grandes áreas”

“Grandes Áreas” - CAPES	Área de Conhecimento	Quantidade de dissertações produzidas por área
Ciências Humanas	Educação	968
	Psicologia	69
	História	05
	Ciências Sociais	04
	Antropologia	02
	Teologia	02
	Geografia	02
	Psicobiologia	01
	Sociologia	01
Letras, Linguística e Artes	Letras e Linguística	123
	Semiótica	07
	Música	02
	Crítica Cultural	01
Multidisciplinar	Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	03
	Distúrbio do Desenvolvimento	02
	Avaliação	02
	Desenvolvimento Sustentável	02
	Modelagem Computacional	01
	Gerontologia	01
	Direitos Humanos	01
	Desenvolvimento e Meio Ambiente	01
Ciências Sociais Aplicadas	Serviço Social	02
	Ciências da Informação	02
	Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste	02
	Economia	01
	Administração Pública	01
	Administração	01
	Comunicação	01
	Design	01
Ciências da Saúde	Políticas Públicas	01
	Fonoaudiologia	02
	Distúrbios da Comunicação	05
	Saúde Materno-infantil	01
Ciências Exatas e da Terra	Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento	01
	Ciência da Computação	02
	Engenharia de Sistemas e Computação	01
	Computação Aplicada	01
Engenharias	Informática	01
	Engenharia Elétrica	01
Ciências Agrárias	Extensão Rural e Desenvolvimento	01
TOTAL: 1228		

Fonte: Mortatti (2003, 2012) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Embora a maior parte dos programas de pós-graduação esteja ligada às áreas das Ciências Humanas, cabe destacar o conjunto significativo de dissertações produzidas em programas das seguintes áreas: Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Administração Pública, Comunicação, Design, Ciências da Informação, Políticas Públicas, Economia, Gestão Pública e Serviço Social); e Multidisciplinar (Políticas Públicas e Gestão da Educação, Avaliação, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, Distúrbios do Desenvolvimento, Gerontologia, Direitos Humanos e Modelagem Computacional).

Destacamos, ainda, cinco dissertações produzidas em programas de pós-graduação em Informática e em Ciências da Computação (“grande área” Ciências Exatas e da Terra). Esse fato decorre, possivelmente, dos avanços tecnológicos a partir do final dos anos de 1990 e do uso crescente do computador nos processos de ensino.

Assim como ocorre com as teses de doutorado, apesar dessa grande diversidade de áreas identificadas na produção de dissertações de mestrado sobre alfabetização, a grande maioria delas – 968 (79%) – foi defendida em programas de pós-graduação em Educação. A segunda área com maior produção de dissertações sobre alfabetização é a de Letras e Linguística, com 123 (10%). Na sequência, nos programas de pós-graduação em Psicologia foram defendidas 69 (5%) dissertações sobre alfabetização.

Em comparação com o de teses de doutorado, o aumento do número de dissertações de mestrado sobre alfabetização defendidas na área de Letras pode estar relacionado com a criação de novos programas de pós-graduação nessa área, especialmente a abertura dos cursos de mestrado.

O grande número de teses e dissertações sobre o tema desenvolvidas na área de Educação está, por sua vez, provavelmente relacionado com o fato de essa ser a área que, historicamente, configurou-se como a mais ligada à questão do ensino da leitura e da escrita e do fracasso da escola nesse ensino. Além disso, deve-se ressaltar a quantidade expressiva de programas de pós-graduação em Educação, comparativamente aos das demais áreas. Hoje, no Brasil, estão em funcionamento 143 programas de pós-graduação em Educação, reconhecidos

pela CAPES²⁷. Cabe destacar, ainda, que essas teses e dissertações estão vinculadas a subáreas e especialidades da Educação, tais como: “Currículo”; “História, Política e Sociedade”; “Educação Escolar”; “Psicologia da Educação”; “Teoria e Prática de Ensino”; “Educação e Tecnologia”; “Educação Ambiental”; e “Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas”. A inserção das pesquisas nessas subáreas e especialidades também é indicativa dos enfoques e abordagens interdisciplinares do tema.²⁸

4. A alfabetização como objeto de pesquisa acadêmica em programas de pós-graduação de diferentes regiões do Brasil

A partir da análise das diferentes áreas de conhecimento que contam com produção sobre o tema, é possível verificar também a diversidade de concepções e enfoques da alfabetização, reiterando a crescente necessidade de abordagens de caráter interdisciplinar, a fim de buscar compreender as “múltiplas facetas” do fenômeno/objeto de estudo em questão.

Além da diversificação de áreas de conhecimento, observa-se que, nos últimos anos, vem crescendo a produção acadêmica sobre o tema em regiões geográficas fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, acompanhando o processo de expansão e descentralização dos programas de pós-graduação, “induzido” por políticas implementadas por órgãos federais, em especial CAPES e CNPq, articuladamente a demandas de organismos internacionais. No Quadro 4 e no Quadro 5, apresentam-se dados, respectivamente, sobre a quantidade de teses e de dissertações defendidas, conforme distribuição por década e por região geográfica do país.

²⁷ Informação Disponível em:

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificado r=38>>

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=CI%CANCIAS+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O>>. Acesso em: 20 fev. 2014

²⁸ Dentre esses, deve-se destacar o enfoque e a abordagem histórica da alfabetização, consolidados, nas últimas décadas, em pesquisas acadêmicas sobre história da alfabetização no Brasil desenvolvidas em programas de pós-graduação de diferentes regiões geográficas do país. O acúmulo de conhecimento sobre o tema propiciou a configuração da história da alfabetização como campo de conhecimento específico e também interdisciplinar. A esse respeito, ver Mortatti (2011), livro resultante do I SIHELE – Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita.

Quadro 4 – Teses sobre alfabetização, por década e por região geográfica

Regiões Década de Publicação	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total por década
1960-1969	-	-	-	3	-	3
1970-1979	-	-	-	4	-	4
1980-1989	-	-	-	24	1	25
1990-1999	-	1	-	33	3	37
2000-2009	-	15	2	72	21	110
2010-2011	-	12	2	14	5	33
Total por região	-	28	4	150	30	-
TOTAL GERAL:	212					

Fonte: Mortatti (2003, 2012) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 4, 150 (70%) teses de doutorado sobre alfabetização foram defendidas em programas de pós-graduação da região Sudeste do Brasil. E quase metade (72) delas foi defendida entre 2000 e 2009.

Embora a maior quantidade de teses se encontre na região Sudeste, cabe destacar o crescimento dessa produção nas regiões Sul e Nordeste. Entre 1990 e 1999, na região Nordeste, foi defendida uma tese e, na década seguinte, 15 teses. Juntas, as regiões Nordeste e Sul contemplam 35% do total de teses sobre alfabetização.

Ainda de acordo com o Quadro 4, não localizamos até o momento, nenhuma tese de doutorado sobre alfabetização defendida na região Norte do país, já que, em áreas mais diretamente relacionadas com a alfabetização, é recente a criação de cursos de doutorado nas instituições universitárias dessa região.²⁹

²⁹ Até o momento, localizamos informações sobre: Doutorado em Educação (na UFAM), homologado em 2010; Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura, na UFT (Fundação Universidade Federal do Tocantins), que aguarda homologação do CNE; Doutorado em Educação na UFPA, homologado em 2012; e doutorado em Letras: linguística e teoria literária, também na UFPA, aguardando homologação do CNE.

Quadro 5 – Dissertações sobre alfabetização, por década e por região geográfica

Regiões Década de Publicação	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total por década
1960-1969	-	-	-	-	-	-
1970-1979	-	-	1	25	5	31
1980-1989	-	22	1	100	37	160
1990-1999	4	42	30	193	41	310
2000-2009	11	97	64	312	115	599
2010-2011	3	24	7	72	22	128
Total por região	18	185	103	693	220	-
TOTAL GERAL:	1228					

Fonte: Mortatti (2003, 2012) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Em relação às dissertações de mestrado, 693 (56%) foram defendidas em programas de pós-graduação da região Sudeste do país, onde está localizada grande parte dos programas de pós-graduação.

As regiões Sul e Nordeste também são responsáveis por número significativo dessa produção: são 220 (15%) dissertações defendidas em programas de pós-graduação da região Sul, e 185 (17%), nos da região Nordeste. Esse crescimento também acompanha a expansão da pós-graduação em instituições situadas em estados dessas regiões.

No caso das dissertações, é possível observar que, embora em número menor comparativamente às demais regiões, na região Norte foram defendidas 18 dissertações de mestrado, o que representa 1,5% do total.

Embora também em menor quantidade comparativamente às demais regiões, na região Centro-Oeste vem aumentando a quantidade de dissertações defendidas, correspondendo atualmente a 15% da produção total.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 5, é possível observar, ainda, que, na década de 2000, dobrou a quantidade de dissertações em todas as regiões geográficas do país. No entanto, a região Sul segue apresentando o maior percentual de crescimento de dissertações de mestrado sobre alfabetização.

Considerações finais

O balanço parcial das teses e dissertações sobre alfabetização defendidas nas últimas cinco décadas, no Brasil, possibilitou destacar alguns aspectos que consideramos mais significativos para os objetivos deste artigo. Devido às inevitáveis delimitações, não foram aqui abordados outros importantes aspectos desse tipo de produção acadêmica, tais como, temas e fundamentação teórico-metodológica. No entanto, embora se trate apenas de amostragem, consideramos que os dados e as reflexões apresentadas contribuem para compreender e problematizar os principais avanços, contradições e desafios da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização.

Dentre os avanços identificados, destacamos o crescimento do número de teses e dissertações sobre o tema e a diversificação geográfica e de áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação em que foram defendidas. Esses avanços, por sua vez, contribuem para identificar processo de consolidação da alfabetização como objeto de pesquisa acadêmica, característico de momento específico no processo histórico (já secular) de constituição da alfabetização como objeto de estudo. E, ainda, na longa duração histórica, possibilitam confirmar o acelerado processo de configuração da alfabetização como campo de conhecimento (e de disputas) relativamente autônomo e interdisciplinar, centrado em um “conceito brasileiro de alfabetização”. (MORTATTI, 2011).

Não sem contradições, porém. As seculares motivações e as finalidades pragmáticas e imediatistas se intensificam e se “oficializam”, sobretudo, com a ditadura (civil-)militar imposta em 1964, contexto de origem dos programas de pós-graduação e da produção acadêmica sobre alfabetização. Acompanhando a consolidação das indubitáveis tragédias e ambíguas ações (em todos os setores da sociedade) impostos pelo regime ditatorial, essa “promíscua” relação se consolida nas décadas seguintes e mesmo depois da abertura política e da redemocratização do país, em 1985, assumindo configuração mais “globalizada” a partir da década de 1990. Desde então, os efeitos do alinhamento explícito e programático do país às políticas econômicas neoliberais globais se estendem também à formulação e implementação de políticas públicas para a educação básica e a pós-graduação. E, com a colaboração direta de “sujeitos privados” (MORTATTI, 2010), essas políticas públicas instituem também

mecanismos de (auto)regulação, como as imposições das avaliações em larga escala de estudantes e sistemas de ensino na educação básica, assim como da pós-graduação.

No que se refere ao tema deste artigo, demandas e urgências políticas e sociais continuam impondo à alfabetização escolar, como problem área estratégica para o desenvolvimento econômico, a consecução de metas de “qualidade” definidas por parâmetros globais alinhados aos capitalismo internacional. Em decorrência, a produção de conhecimento sobre o tema (mas não somente), na pesquisa universitária, deve-se submeter aos princípios da racionalidade e eficiência, caracterizando a “política de resultados” (pelos resultados) que sustenta os princípios do “produtivismo acadêmico”. Assim, a contradição mais evidente pode ser constatada no objetivo declarado ou almejado de *produzir conhecimento científico*.

Nesse contexto também se podem problematizar o avanço quantitativo e a crescente diversificação de áreas de conhecimento em que vem sendo desenvolvidas as teses e dissertações sobre alfabetização no Brasil. Dispersão e disputas de enfoques; repetições de temas e abordagens “da moda”; ausência de problema de investigação, de consistente justificativa de relevância e pertinência científicas e sociais; ausência da devida revisão bibliográfica e de consistente e coerente referencial teórico-conceitual, dentre outros problemas, precisam ser acolhidos para reflexão, se almejamos avanços substanciais para o campo da alfabetização. Para isso, impõe-se a necessidade de questionar se essa produção acadêmica é, de fato, “científica” (em diferentes modalidades e tipos), se responde a perguntas cujas respostas ainda não se conhecem, se dialoga, de fato e de forma consequente, com o conhecimento acumulado sobre o tema.

Embora esses problemas não devam ser generalizados assim como não se devam desconsiderar diferenças e especificidades da área de ciências humanas, pode-se questionar se, em relação à alfabetização, as teses e dissertações produzidas indicam avanços em termos de *produção de conhecimento* sobre o tema, ou se indicam consolidação de tendência à *reprodução de “verdades inquestionáveis”*, como forma de, submetendo-se a normas e prazos impostos por organismos reguladores, garantir obtenção de financiamentos público e, sobretudo, de títulos acadêmicos. E, se concordássemos com os princípios da lógica produtivista, herdada do contexto de origem da pós-graduação e ainda vigente em versão aprimorada, também poderíamos questionar se as teses e dissertações sobre alfabetização têm

contribuído para que a universidade brasileira se transforme em “centro criador de ciência e cultura” e se têm “impacto científico e social” que justifique os recursos públicos investidos na formação de pesquisadores e no desenvolvimento de suas pesquisas acadêmicas. Quantas teses e dissertações sobre alfabetização resultam em “publicações qualificadas”; quantas conseguem o “impacto social” pretendido por muitos doutorandos e mestrands que almejam, com suas “pesquisas de intervenção” nas práticas pedagógicas ou nas políticas públicas, “resolver” os problemas da alfabetização no Brasil?

De fato, produção de teses e dissertações sobre alfabetização não é, em todos os casos, sinônimo de *produção de conhecimento* sobre o tema. Por esse problema, porém, não são responsáveis somente as novas gerações de pesquisadores em formação e seus orientadores. Deve-se buscar a compreensão das contradições contidas na “tradição inventada”³⁰, herança de problemas seculares e, do ponto de vista do passado recente, dos 21 anos de silêncio impostos pelo regime político ditatorial, durante o qual se engendrou uma “ditadura da idiotia” (MORTATTI, 2008), com base na qual se forma(ra)m gerações de brasileiros e seus formadores, da educação básica à pós-graduação.

Em vez de desalentadores, as contradições apontadas podem propor desafios importantes. Dentre eles, destaca-se a necessidade de coragem política e ousadia intelectual para a formulação de perguntas que explicitem as lacunas no campo da alfabetização e proponham novos temas, objetos e vertentes teórico-metodológicas para o desenvolvimento de novas pesquisas que fazem falta, conforme necessidades diagnosticadas e avanços almejados, do ponto de vista científico e social. Para isso, ainda, é necessário explicitar e discutir a “promíscua” relação entre a necessidade de buscar soluções urgentes para o problema do analfabetismo no país e a função da universidade e da pós-graduação como lugar de *produção de conhecimentos* científicos.

Por meio da análise de aspectos das teses e dissertações aqui apresentados esperamos, por fim, contribuir para o debate sobre o muito que já foi feito, nos 50 anos (a se completarem em 2015) de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, e, principalmente, sobre o

³⁰ “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (HOBSBAWN, 1984, p. 9).

muito que ainda precisa e pode ser feito (num futuro próximo ou longínquo), para “[...] enfrentar o desafio de dar voz à discussão silenciada sobre a tradição inventada, em cuja imutabilidade se cristalizam [...]” (MORTATTI, 2013, p. 33), por meio da repetição intensiva, deliberada, ou não, as motivações e finalidades da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização.

Referências

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, nº 30, p. 7-20, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- ESPÓSITO, Yara L. Alfabetização em revista: uma leitura. *Cadernos de pesquisa*, n. 80, p. 21-27, 1992.
- GASPARI, Elio. *A Ditadura envergonhada*. São Paulo: Cia da Letras, 2002. (Coleção As Ilusões Armadas, v. 1).
- GATTI, Bernadete Angelina. Pós-Graduação e pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*. n. 44, p.3-17, fev. 1983.
- HOBSBAWM, Eric. Introdução – Inventando tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER Terence. *A invenção das tradições*. Trad. C. Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 1-14.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização: pesquisas, dados, análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Ed. UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.
- MAGALHÃES, Mario. Por que a data do golpe é 1º de abril de 1964, e não 31 de março. Disponível em: <<http://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2014/03/30/por-que-a-data-do-golpe-e-1o-de-abril-de-1964-e-nao-31-de-marco-2/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo - 1876/1994). Tese (Livre-docência em Metodologia da Alfabetização) - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 1997.
- MORTATTI, Maria do Rosário longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*, São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília. 2003. (Digitado).

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Teorias e práticas do letramento*. Brasília/DF: MEC/INESP, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/89646947/9/Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti>

_____. Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. *Anais do 160*. Campinas: ALB, 2008. p. 1-14.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 329-341, 2010.

_____. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil (2003-2011)*, 2012. (Digitado).

_____. Um balanço crítico da 'Década da Alfabetização' no Brasil. *Cadernos CEDES*. v. 33, p. 15-34, 2013.

_____. Sentidos do impacto científico e social das pesquisas brasileiras sobre alfabetização. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Ed. UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. *A produção de conhecimento sobre alfabetização no Brasil: reflexões a partir das teses e dissertações*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1., 2013. Belo Horizonte. p. 1-15

SANTOS, Cassio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. v. 24, n.83, p. 37-41, ago. 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização o Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, REDUC, 1989.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

RAMALHO, Betânea Leite. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, p. 183-185. (Documentos)

RODRIGUEZ, José Rodrigo. Para que serve a dupla avaliação cega por pares? Poder estatal e autorregulação na avaliação dos Programas de Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 107, p. 267-293, jul./dez. 2013.