

PERCURSO HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E DIVERGÊNCIAS SOBRE O TEMPO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

HISTORICAL TRAJECTORY, CONCEPTIONS, AND DIVERGENCES REGARDING THE TIMEFRAME FOR LITERACY ACQUISITION IN BRAZIL

PANORAMA HISTÓRICO, CONCEPCIONES Y DESACUERDOS SOBRE EL TIEMPO DE ALFABETIZACIÓN EN BRASIL

Regivane dos Santos Brito¹ <https://orcid.org/0000-0001-5115-6900>

Claudio Pinto Nunes² <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

¹ Universidade Federal de Sergipe – Aracaju, SE, Brasil; regivanebrito@hotmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, BA, Brasil; claudionunesba@hotmail.com

RESUMO: Este artigo aborda o percurso histórico da alfabetização no Brasil, os métodos, as concepções, as políticas implementadas ao longo do tempo e a importância da indissociabilidade entre alfabetização e letramento. O objetivo geral é analisar as concepções e métodos de alfabetização no Brasil e as divergências quanto ao tempo destinado à alfabetização nos documentos oficiais. Para isso, elaborou-se a seguinte questão norteadora: Quais concepções e métodos de alfabetização têm sido adotados no Brasil e como os documentos oficiais organizam o tempo destinado ao processo de alfabetização? A metodologia tem como base a pesquisa de natureza qualitativa ancorada nos pressupostos defendidos por Minayo (1997). Como instrumento para a coleta de dados foi utilizada a análise de documentos oficiais como a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, o PNE (2014/2024), a BNCC para o Ensino Fundamental, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Decreto nº 11.556/2023, o novo PNE (2026/2036), entre outros. Concluiu-se que diversos métodos de alfabetização foram utilizados no Brasil ao longo do tempo, todavia com os avanços das pesquisas nessa área, surgiram novas concepções de alfabetização, entre as quais, se destaca a teoria construtivista desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Observou-se também que os estudos atuais defendem a importância da indissociabilidade entre alfabetização e letramento, pois não basta que o aluno domine o SEA e suas convenções ortográficas, é preciso que ele seja capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e para diferentes fins. Na análise dos documentos oficiais, ficou claro que havia divergências quanto ao tempo destinado à alfabetização, entretanto as novas políticas implementadas se alinham na defesa de que as crianças devem estar alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: alfabetização; documentos oficiais; letramento.

ABSTRACT: This article addresses the historical trajectory of literacy education in Brazil, covering the methods, conceptions, and policies implemented over time, as well as the importance of the inseparability between basic literacy (learning the writing system) and broader literacy practices. The general objective is to analyze literacy conceptions and methods in Brazil, along with divergences found in official documents regarding the timeframe allocated for this process. To this end, the following guiding question was formulated: What literacy conceptions and methods have been adopted in Brazil, and how do official documents structure

the time allocated to the literacy process? The methodology is based on qualitative research grounded in the principles advocated by Minayo (1997). Data collection involved the analysis of official documents such as the LDBEN (Law No. 9.394/1996), the PNE (2014–2024), the BNCC for Elementary Education, the *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (National Commitment for Child Literacy—Decree No. 11.556/2023), and the new PNE (2026–2036), among others. The study concludes that various literacy methods have been used in Brazil over time; however, as research in the field advanced, new conceptions emerged—most notably the constructivist theory developed by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky. It was also observed that current studies advocate for the inseparability of basic literacy and broader literacy practices; mastering the alphabetic writing system and its orthographic conventions is insufficient, as students must also be able to use reading and writing competently across different social contexts and for various purposes. Analysis of official documents revealed divergences regarding the timeframe for literacy acquisition; however, newly implemented policies align in advocating that children should be literate by the end of the second year of Elementary Education.

Keywords: literacy acquisition; official documents; literacy practices.

RESUMEN: Este artículo aborda la trayectoria histórica de la alfabetización en Brasil, los métodos, concepciones y políticas implementadas a lo largo del tiempo, y la importancia de la inseparabilidad entre alfabetización y comprensión lectora. El objetivo general es analizar las concepciones y métodos de alfabetización en Brasil y los desacuerdos sobre el tiempo asignado a la alfabetización en los documentos oficiales. Para ello, se formuló la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué concepciones y métodos de alfabetización se han adoptado en Brasil y cómo organizan los documentos oficiales el tiempo dedicado al proceso de alfabetización? La metodología se basa en una investigación cualitativa fundamentada en los supuestos defendidos por Minayo (1997). Como instrumento de recolección de datos, se utilizó el análisis de documentos oficiales como la LDBEN (Ley Brasileña de Directrices y Bases de Educación), Ley No. 9.394/1996, el PNE (Plan Nacional de Educación, 2014/2024), el BNCC (Currículo Básico Común Nacional) para Educación Primaria, el Compromiso Nacional por un Niño Alfabetizado, Decreto No. 11.556/2023, el nuevo PNE (2026/2036), entre otros. Se concluyó que en Brasil se han utilizado diversos métodos de alfabetización a lo largo del tiempo; sin embargo, con los avances en la investigación en esta área, han surgido nuevas concepciones de alfabetización, entre las cuales destaca la teoría constructivista desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. También se observó que los estudios actuales defienden la importancia de la inseparabilidad entre alfabetización y comprensión lectora, ya que no es suficiente que el estudiante domine el lenguaje escrito y sus convenciones ortográficas; Es necesario que sean capaces de utilizar la lectura y la escritura con competencia en diferentes contextos sociales y para distintos fines. El análisis de documentos oficiales reveló discrepancias respecto al tiempo dedicado a la alfabetización; sin embargo, las nuevas políticas implementadas se ajustan al principio de que los niños deben ser alfabetizados al finalizar el segundo año de primaria.

Palabras clave: alfabetización; documentos oficiales; habilidades de lectura y escritura.

Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo as concepções e métodos de alfabetização adotados no Brasil ao longo dos anos e as divergências quanto ao tempo destinado à alfabetização. Desse modo, o objetivo geral é analisar as concepções e métodos de alfabetização

no Brasil e as divergências quanto ao tempo destinado à alfabetização nos documentos oficiais. Como objetivos específicos, este artigo visa discutir o percurso histórico da alfabetização no Brasil; identificar o tempo destinado à alfabetização na legislação brasileira e compreender a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Para o desenvolvimento desta investigação foi elaborada a seguinte questão norteadora: Quais concepções e métodos de alfabetização têm sido adotados no Brasil e como os documentos oficiais organizam o tempo destinado ao processo de alfabetização?

Considerando o objeto de estudo, este trabalho foi abordado no contexto da investigação qualitativa que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1997, p. 21). Por essa razão, considera-se que essa abordagem é suficientemente adequada, embora outras possibilidades possam se apresentar para discutir e aprofundar questões conceituais referentes ao objeto de estudo.

Para a realização da presente pesquisa, foi utilizada como instrumento para a coleta de dados a análise documental, a qual foi realizada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996; no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação criado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024) aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; na BNCC referente aos anos Iniciais do Ensino Fundamental, homologada em 20 de dezembro de 2017, no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Decreto nº 11.556/2023 e no novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026/2036), Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. A escolha desses documentos se justifica porque através deles foi possível obter informações que contribuíram com a produção do conhecimento sobre o tema aqui investigado. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sendo assim, a análise documental foi um procedimento relevante para identificar como o objeto de estudo se materializa nos textos normativos.

Percurso histórico da alfabetização no Brasil até 1980

Durante muito tempo, as crianças tiveram sua infância negada, pois eram consideradas, adultos em miniatura. Desse modo, elas usavam os mesmos trajes dos adultos e participavam

do trabalho realizado por eles. Somente a partir do final da Idade Média, começou a surgir o sentimento de infância e as crianças começaram a ser afastadas do mundo adulto, do mundo do trabalho, dos jogos coletivos, da ampla comunicação social e, aos poucos, começaram a ganhar destaque, passando a ser valorizadas e reconhecidas enquanto sujeitos que possuem suas especificidades e necessitam de cuidados. A partir daí, começaram a surgir preocupações em relação à saúde, alimentação, educação, moradia, lazer, vestimentas, etc. (Aries, 2006).

No Brasil, esse processo ocorreu de forma lenta e marcada por muitas lutas sociais, políticas e econômicas. Inicialmente, as crianças carentes foram atendidas em creches e pré-escolas dentro de uma concepção assistencialista, enquanto as crianças de famílias mais abastadas recebiam ensinamentos dentro de uma proposta pedagógica que visava ensiná-las a ler e a escrever. Por essa razão, durante muito tempo, ser alfabetizado no Brasil era privilégio para poucos, apenas a classe burguesa tinha acesso a esse bem.

Segundo Marafon (2009) entre as décadas de 1920 e 1930, os trabalhadores começaram a lutar em prol de lugares onde pudessem deixar seus filhos para poder trabalhar. Após muitas lutas, algumas creches começaram a ser implantadas em algumas cidades do país. Além das creches, as reivindicações dos trabalhadores ajudaram a fortalecer a luta dos educadores, dos sindicatos, da sociedade civil e de outras organizações sociais, pela democratização do ensino. Essa luta foi ganhando força ao longo do tempo e possibilitou às classes populares o direito de terem acesso à escola. Segundo Beisiegel (1986, p. 383),

(...) a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população.

Com essa mudança, uma das principais preocupações passou a ser a alfabetização, já que a grande maioria da população não sabia ler nem escrever. Na tentativa de reverter esse quadro de analfabetismo, diferentes métodos de alfabetização foram utilizados, dentre eles, o método da soletração também conhecido como alfabético ou ABC, o método sintético, o analítico, o analítico-sintético, o método silábico, o fônico, o da palavração, o da setenciação, entre outros. Esses métodos foram utilizados no Brasil por muito tempo, e, eram considerados eficazes para alfabetizar. Contudo, Morais e Leite (2012, p. 07), advertem que “os antigos

métodos de alfabetização [...] tinham (e têm) uma visão muito equivocada sobre como um indivíduo aprende a escrita alfabética”.

Nesses métodos, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) era trabalhado de forma descontextualizado e o educando tinha que memorizar e reproduzir as informações transmitidas pelo professor ou expostas nas cartilhas. Moraes e Leite (2012, p. 07) acrescentam que, “[...] de acordo com aqueles métodos, os professores esperavam que o aluno fosse se alfabetizando, na medida em que era treinado a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhe apresentava” (Moraes; Leite, 2012, p. 07).

Todavia, pesquisas mostram que tais métodos de alfabetização não contribuem para a aprendizagem significativa das crianças porque são baseados na memorização, na repetição e na reprodução de frases, textos, etc., totalmente dissociados do contexto social dos educandos, portanto não faziam sentido para estes sujeitos. Dessa forma, o ensino não estimulava nem a reflexão e nem a criticidade, já que a opinião e a realidade das crianças não eram levadas em consideração. Trata-se, portanto, do modelo de ensino que o educador Paulo Freire chamou de educação bancária, em que o professor deposita informações como se o aluno fosse uma “tábula rasa”.

Segundo Mortatti (2000 apud Moraes 2006), até a década de 1970, no Brasil, a guerra entre métodos de ensino ocupou boa parte do debate e das pesquisas no campo da alfabetização. Com o avanço das pesquisas em diversas áreas, como a Psicologia e a Linguística, começaram a surgir novas propostas pedagógicas para a alfabetização com o olhar mais voltado para os aspectos cognitivos da criança, dentre elas, estão as teorias psicanalíticas e as teorias do desenvolvimento infantil que passaram a influenciar, fortemente, a educação.

[...] A psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo a discussão de temas tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista, clínico e educacional. [...] Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivo do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. (Kramer, 1987, p.28).

Com essa nova perspectiva, a criança passou a ser valorizada e compreendida em seus aspectos: físico e intelectual, o que contribuiu para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Mendonça (2007), em 1974, as psicolinguísticas: Ferreiro e Teberosky começaram seus estudos sobre alfabetização “partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e

demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito” (Mendonça, 2007, p.41). Essa compreensão contribuiu para uma mudança de paradigma no contexto da alfabetização no Brasil.

Construtivismo no Brasil: mudanças e divergências

A partir dos anos de 1980, com a divulgação dos estudos de Emília Ferreiro no Brasil, em especial, a obra intitulada “Psicogênese da Língua Escrita” (1984), houve uma mudança no âmbito da alfabetização. Segundo Moraes (2006, p. 2).

(...) a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita nossas pesquisas na área se diversificaram: a um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos.

A teoria apresentada por Ferreiro em parceria com Ana Teberosky trouxe a ideia de que as crianças elaboram hipóteses sobre o SEA, passando por diferentes níveis de compreensão do SEA durante o processo de alfabetização, dentre eles: o nível pré-silábico, o nível silábico, o nível silábico-alfabético e o nível alfabético.

Essa teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1984), com base em uma perspectiva cognitivista, também ficou conhecida no Brasil como Construtivismo. Nessa teoria, a criança é vista como sujeito ativo que participa do seu processo de aprendizagem, a partir da interação com o SEA e seus usos e práticas sociais. Desse modo, o foco deixou de ser o “como ensinar” e passou a ser “como a criança aprende”, ou melhor, como ela constrói suas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético.

No entanto, essa mudança de paradigma dos métodos tradicionais para a teoria Construtivista causou estranhamento entre os professores, principalmente em relação ao papel do professor no processo de aprendizagem do aluno. Para Mendonça (2007), a implantação do método construtivista no país abalou os fundamentos da alfabetização baseada nos métodos tradicionais. Essa mudança deixou os educadores com muitas dúvidas em relação ao processo de alfabetização que não foram devidamente esclarecidas. Por isso, até hoje se observa professores que se dizem construtivistas quando, na verdade, a prática é baseada no modelo tradicional. De acordo com Moraes (2006, p. 3-4),

(...) Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), “casado” com práticas de leitura e produção de textos

que, de fato, não eram realizadas na escola há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato “escolar.

Isso demonstra que, apesar do avanço no campo da formação de professores, muitos deles, ainda não conseguem compreender como trabalhar dentro da proposta construtivista, de modo que os alunos possam avançar no seu processo de construção do conhecimento. Segundo Moraes (2006, p.4)

(...) durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.

Sendo assim, muitos professores entendem que o aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem, que ele é o principal personagem na construção do conhecimento, que o ensino deve ter como alicerce o conhecimento prévio dos educandos e que estes devem levantar hipóteses até chegar à solução do problema. Compreendem, também, que o conhecimento deve ser construído através do diálogo e da interação entre os sujeitos. Porém, não conseguem desenvolver práticas pedagógicas que contemplem essas propostas.

Por isso, a formação docente deve discutir não apenas a teoria, mas, também, possibilitar o compartilhamento de experiências e a reflexão de como essa teoria pode ser desenvolvida na prática, a fim de que o professor consiga alfabetizar as crianças através de problematizações que lhes permitam, a partir do seu conhecimento de mundo, formular hipóteses para tentar resolver os problemas propostos. Sendo assim, o professor deve ser o mediador do processo de aprendizagem. De acordo com Cagliari (1998) “*Ser um mediador é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado*” (Cagliari, 1998, p. 55, grifo do autor).

Todavia, a falta de clareza em relação à teoria Construtivista fez com que muitos professores acreditassem que bastava a criança estar inserida em um contexto letrado para se alfabetizar, de forma espontânea, sem necessidade da mediação do professor. Essa compreensão fez com que se privilegiasse o letramento em detrimento da alfabetização. No entanto, Soares (2003, p. 19) adverte que “[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos”. Dessa forma, esses processos devem caminhar juntos, são indissociáveis.

Concepções de alfabetização e letramento

Para Araújo e Pérez (2009, p. 92), “do ponto de vista teórico, os conceitos de alfabetização e letramento, embora estejam associados, apresentam distinções precisas e muitas vezes não coincidentes”. Por essa razão, entende-se que é necessário compreender cada um desses processos tanto dentro de uma visão mais simples quanto no nível da complexidade. De acordo com Rojo (2010, p. 23),

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil.

Já o letramento é um processo mais amplo que engloba os usos e práticas sociais da leitura e da escrita, “[...] o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente” (ROJO, 2010, p. 26).

Cabe destacar que no Brasil, as pesquisas sobre letramento iniciaram-se, mais efetivamente, na segunda metade da década de 1980, principalmente a partir da divulgação dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esse conceito foi criado devido à necessidade político-epistemológica de se reconhecer, nomear e analisar teoricamente as práticas sociais de leitura e escrita. Nesse caso, são práticas mais complexas do que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem escolar, pois o conceito de letramento está associado aos usos sociais da leitura e da escrita. Soares (2003, p. 08) afirma que:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*.

De acordo com a referida autora, essa “desinvenção da alfabetização” está relacionada à falta de especificidade da alfabetização, já que, equivocadamente, os professores passaram a valorizar mais o processo de letramento do que o de alfabetização.

A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (Soares, 2003, p. 11).

Ao perder sua especificidade, o processo de alfabetização (ensino e aprendizagem da leitura e da escrita) não acontece e, conseqüentemente, isso contribui com o fracasso escolar e a defasagem idade-série. Soares (2003) acrescenta que, apesar de não ser o único fator, essa atitude pode ter contribuído para o fracasso na aprendizagem dos estudantes.

A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização (Soares, 2003, p. 09).

Por essa razão, é necessário entender que a alfabetização e o letramento, apesar de serem processos indissociáveis, cada um possui a sua particularidade que deve ser compreendida e trabalhada na sala de aula. Isso significa que, um não deve se sobrepor ao outro, os dois processos devem caminhar juntos.

Em uma perspectiva simplificador, o conceito de “Alfabetização” está relacionado à aquisição da leitura e da escrita, enquanto o conceito de “Letramento” é utilizado para nomear práticas e/ou usos sociais de leitura e escrita. De acordo com Araújo e Pérez (2009, p. 102),

[...] numa perspectiva reducionista e simplificador, a alfabetização é entendida como ato de ensinar/ação de aprender a ler e a escrever e o letramento, como estado ou condição de quem não necessariamente sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Nessa perspectiva, alfabetização significa adquirir a tecnologia, ou seja, codificar e decodificar a língua escrita e é vista como uma etapa do processo de escolarização, algo que chega ao fim num tempo previamente determinado. Por outro lado, na perspectiva da complexidade, a alfabetização está associada à incompletude humana: como seres incompletos que somos, estamos em permanente estado de aprendizagem, estamos sempre nos alfabetizando em alguma área do conhecimento. A alfabetização não é um produto, mas um processo complexo, caracterizado pela incompletude. Sendo assim, a alfabetização associa-se a práticas sociais e culturais mais amplas (Araújo; Pérez, 2009).

Marcos normativos da alfabetização no Brasil

O analfabetismo ainda é um dos grandes desafios da sociedade brasileira, por isso nas últimas décadas vem sendo criadas algumas políticas públicas, visando erradicá-lo. Em 2006, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, foi implantado o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A

referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 que, até então, definia que o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito na escola pública deveria ter duração mínima de oito anos, sendo que a educação infantil atendia as crianças com até seis anos de idade (Brasil, 1996). A atual redação define que: “Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Brasil, 2006, p. 12). Desse modo, a Educação Infantil deve ser oferecida as crianças com até 5 (cinco) anos.

Com essa mudança, as escolas passaram a se organizar para atender a um número maior de alunos no Ensino Fundamental e as crianças passaram a ser alfabetizadas a partir dos seis anos de idade. Além disso, visando melhorar a qualidade da educação básica, em 2007, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, tendo como uma de suas diretrizes “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007, p.1). Desse modo, o ciclo de alfabetização passou a ser de três anos, tendo início aos seis anos de idade.

Em consonância com esse documento, em 2012 foi criado o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, aos oito anos de idade (Brasil, 2012), tendo como foco principal a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Esse objetivo foi estabelecido devido ao fato de muitas crianças concluírem este ciclo, sem conseguir alcançar as competências necessárias para dar continuidade aos seus estudos nos anos seguintes do processo de escolarização.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) por meio da Lei nº 13.005/2014. A meta 5 (cinco) desse plano era, até o final do decênio, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 6). Porém, a BNCC homologada em 2017 e a Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 estabeleceram que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem ter como foco principal a alfabetização das crianças, ou seja, ao final desse ciclo, as crianças devem estar alfabetizadas. Por conta disso, as avaliações de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser realizadas no segundo ano do Ensino Fundamental, inclusive os Relatórios do 4º e 5º Ciclos de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação foram realizados com base nas avaliações do 2º ano do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas em 2019 e em 2021.

Em 2023, foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada por meio do Decreto nº 11.556, sendo um de seus objetivos “implementar políticas, programas e ações para

que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental” (Brasil, 2023). Esse documento revogou a Política Nacional de Alfabetização criada em 2019 e reafirmou o tempo de dois anos (1º e 2º anos) para alfabetizar todas as crianças.

No final de 2025, foi realizado um Balanço Técnico do PNE (2014/2024) que analisou os resultados do SAEB de 2019, 2021 e 2023. Esse balanço revelou que em 2019, 60,3% dos estudantes estavam alfabetizados no final do segundo ano do Ensino Fundamental, no entanto, houve uma redução desse percentual em 2021 que registrou uma queda considerável, chegando a 43,6% dos alunos alfabetizados, provavelmente devido à pandemia de covid-19 que marcou o período. Em 2023, avançou para 55%, todavia não alcançou o percentual registrado em 2019 (Brasil, 2025). Observa-se, portanto que apesar de alguns documentos estabelecerem que o ciclo de alfabetização deveria ser de três anos, o que prevaleceu foram as normativas que define o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental como o tempo para alfabetizar todas as crianças.

No novo PNE (2026/2036), Lei nº 15.388/2026, o objetivo 3 é “assegurar a alfabetização e o nível adequado de aprendizagem em matemática, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação” (Brasil, 2026). Para garantir o cumprimento desse objetivo ao final do decênio, foram estabelecidas metas e estratégias, a exemplo, da garantia de recomposição das aprendizagens e políticas de formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional para os professores alfabetizadores.

Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular

Considerando a relevância da Base Nacional Comum Curricular no contexto educacional brasileiro, este tópico apresenta uma breve discussão sobre a alfabetização nesse documento. A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7, grifo do autor). Com a homologação desse documento, todas as redes públicas e privadas do país devem (re) elaborar seus currículos, alinhando-os à BNCC. Cabe destacar que a necessidade de o Brasil ter uma Base que definisse os conteúdos mínimos para a Educação Básica foi apontada em diversos documentos legais, dentre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024).

A Constituição Federal no Art. 210 define que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Com base nesse documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirma no inciso IV do Art. 9 que cabe à União:

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

A LDBEN/96 ressalta também no Art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, grifo da autora).

Nota-se que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDBEN/96 defendem a necessidade de uma base nacional comum curricular, porém ressaltam que essa base deve ser complementada por uma parte diversificada, considerando o contexto regional e local. Trata-se, portanto, da ideia de conhecimento curricular contextualizado que deve levar em consideração a realidade social, cultural e econômica dos estudantes e o contexto em que a escola está inserida. Dessa maneira, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2017, p. 11).

No Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024) a necessidade de o Brasil ter uma base nacional comum aparece como uma das estratégias para alcançar a meta 7 (sete) que era “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014), a fim de atingir as médias nacionais estabelecidas para o IDEB. Para alcançar essa meta, uma das estratégias era:

(...) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum** dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, grifo da autora).

Com base nesses documentos foi elaborada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a parte referente à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e a parte referente ao Ensino Médio,

um ano depois por conta da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No que se refere à alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que as crianças devam ser alfabetizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme é apresentado no trecho a seguir:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos **anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental** que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 87-88, grifo nosso).

Dessa maneira, aos sete anos de idade as crianças precisam demonstrar compreensão do Sistema Alfabético e dos processos que envolvem a nossa língua, algo que até então, deveria ocorrer até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, aos oito anos de idade. Os anos seguintes (3º, 4º e 5º anos) devem ser destinados à complementação dos conhecimentos construídos nos dois primeiros anos, dentre eles, o conhecimento da ortografia do português brasileiro. Esse período, após o segundo ano do Ensino Fundamental, é chamado na BNCC de ortografização e “pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2017, p. 91). De acordo com Ribeiro (2018, p. 32).

A BNCC divide o processo de alfabetização em um primeiro momento como fonografêmica (durante o 1º e 2º ano) e, após, como ortografização (a partir do 3º ano), entendendo a grande complexidade que envolve o ensino da língua escrita, principalmente do português brasileiro, pela irregularidade, principalmente no que diz respeito à sonoridade, bem como à escrita.

Essa mudança apresentada pela BNCC provocou muitas críticas e discussões entre professores, especialistas, gestores, sociedade civil e etc., principalmente porque a BNCC desconsiderou o tempo definido na meta 5 do PNE 2014/2024 e estabeleceu a antecipação da alfabetização antes de a referida meta ser alcançada. Segundo Fernandes e Colvero (2019, p. 288)

[...] a BNCC definiu que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do EF, estando, portanto, em desacordo com o que prevê o PNE. Além disso, desconsidera o que especialistas nas áreas da linguística, da neuropediatria, da pedagogia e da psicopedagogia afirmam em relação à idade ideal ou adequada para inserir as crianças em um contexto de alfabetização, isto é, a partir dos seis anos de idade. Isso sugere que pode ser um tempo muito curto entre o inserir a criança em um contexto de alfabetização (a partir dos seis anos) e ela se tornar alfabetizada (aos sete anos), uma vez que cada criança desenvolve sua aprendizagem de forma individualizada.

Desse modo, é necessário respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno e oferecer condições para que todos possam alcançar as competências e habilidades necessárias à alfabetização. Além do PNE, a BNCC opõe-se as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, as quais apontam que a alfabetização deve acontecer ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme estabelece o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº 4/2008). Esse Parecer apresenta uma Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, definindo que:

Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: **voltados à alfabetização e ao letramento**, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2008, p. 2, grifo nosso).

Mesmo com tais contradições, o que tem prevalecido é a ideia de alfabetizar as crianças até os sete anos de idade, inclusive os próprios livros didáticos já estão de acordo com a BNCC, apresentando as habilidades que as crianças devem desenvolver ao longo desse período para ser considerada alfabetizada. No entanto, Ribeiro (2018, p. 31) ressalta que:

A alfabetização não é um processo fácil e que se possa delimitar um espaço de tempo na qual deva ocorrer, pois deve ser considerado o tempo de aprendizagem para cada criança e não a obrigatoriedade de, no decorrer dos dois primeiros anos do ensino fundamental, os professores alfabetizadores consigam êxito na mediação da aprendizagem do sistema de escrita.

Vale destacar que ao diminuir o tempo destinado à alfabetização, a BNCC responsabiliza ainda mais os professores pelo sucesso ou fracasso do aluno, já que independente das condições oferecidas e do tempo de aprendizagem de cada estudante, o que importa são os resultados e não o processo.

A fim de garantir a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, em 2020, foi instituído o Programa Tempo de Aprender, através da Portaria nº 280, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do

Brasil (Brasil, 2020). Em 2021, esse documento foi alterado por meio da Portaria nº 546, dentre as alterações, o Art. 2º reafirmou a organização do Programa em eixos, sendo um deles, o de valorização dos profissionais da alfabetização, prevendo premiação para os professores e gestores, conforme o trecho a seguir: “premiação para professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da alfabetização no contexto de ação de reconhecimento educacional” (Brasil, 2021, p.

Em relação à essa premiação, a redação do artigo 48 da Portaria nº 280/2020 foi mantida e garante que:

Art. 48. A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório. Parágrafo único. A premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização. (Brasil, 2020).

Apesar dessa premiação ser uma forma de valorizar os profissionais envolvidos com a alfabetização, compreende-se que outras ações devem ser realizadas, principalmente no que se refere à melhoria das condições de trabalho como salário digno, jornada de trabalho, e estrutura física das escolas.

Nota-se, portanto, que houve divergências em relação ao tempo destinado à alfabetização nos documentos normativos, porém as legislações mais atuais estão alinhadas na defesa de que as crianças devem estar alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Ao analisar o percurso histórico da alfabetização no Brasil percebe-se que diversos métodos foram utilizados ao longo do tempo, dentre eles, o método da soletração também conhecido como alfabético ou ABC, o método sintético, o analítico, o analítico-sintético, o método silábico, o fônico, o da palavração, o da setenciação, entre outros. Esses métodos foram utilizados no Brasil por muito tempo, e eram considerados eficazes para alfabetizar. Todavia, com os avanços das pesquisas nessa área, surgiram novas concepções de alfabetização, entre as quais, se destaca a teoria construtivista desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a qual afirma que as crianças elaboram hipóteses sobre o SEA, passando por diferentes níveis de compreensão durante o processo de alfabetização, dentre eles: o nível pré-silábico, o nível

silábico, o nível silábico-alfabético e o nível alfabético. Entretanto, no Brasil, houve muitos equívocos em relação à essa teoria.

Observou-se também que os estudos apontaram a importância da indissociabilidade entre alfabetização e letramento, sendo o primeiro a decodificação do sistema de escrita alfabética (leitura e escrita), e o segundo, são os usos e as práticas sociais de leitura e escrita em que o indivíduo está inserido. Diante desse contexto, infere-se que não existe um método considerado eficaz para alfabetizar, mas sabe-se da importância de alfabetizar e letrar, pois não basta que o aluno domine o SEA e suas convenções ortográficas, é preciso que ele seja capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e para diferentes fins.

Na análise dos documentos oficiais que abordam a alfabetização, ficou claro que houve divergências em relação ao tempo destinado à alfabetização nos documentos normativos, porém as legislações mais atuais como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Decreto nº 11.556/2023 e o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026/2036), Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026 estão alinhadas com a BNCC na defesa de que as crianças devem estar alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Todavia, mais importante do que o tempo destinado à alfabetização, são as condições oferecidas para que isso aconteça. No Brasil, existem diversos desafios que precisam ser superados para que todas as crianças sejam alfabetizadas, seja aos sete anos de idade ou aos oito anos de idade, entre os quais, pode-se citar a necessidade de investimento financeiro na educação, melhores condições de trabalho para os professores, melhores salários, jornada única, oferta de cursos de formação continuada para os professores alfabetizadores, dentre outros aspectos que podem ajudar a melhorar a qualidade da educação básica.

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia. Alfabetização e letramento – 1ª parte – A invenção do conceito de letramento. In: **Alfabetização: conteúdo e forma** 2, v.3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial União**, Brasília: DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: [Planalto – Decreto nº 11.556/2023](#). Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. *Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE): alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental*. Brasília, DF: INEP, [s.d.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/meta5_23dez.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 15.388**, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm#anexo1. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280**, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 546**, de 20 de julho de 2021. Altera a Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. *Diário Oficial da União*:

seção 1, Brasília, DF, ed. 136, p. 334-336, 21 jul. 2021. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-546-de-20-de-julho-de-2021-333272805>.
Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Observatório do PNE (OPNE)**. Disponível em:
<https://www.observatoriodopne.org.br/home/5/10/#a-plataforma>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu..** São Paulo: Scipione, 1998.

FERNANDES, Sergio Brasil; COLVERO, Ronaldo Bernardino. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11963/8104>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, Danielle. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas: Unicamp, 2009.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Alfabetização: método sociolinguístico, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. MEC/SEB: Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul\(teste_figuras\)\(07_11_2012\).pdf](http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul(teste_figuras)(07_11_2012).pdf). Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** UFPE e CEEL, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf Acesso em: 01 de outubro de 2026.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

RIBEIRO, Letícia Pereira. Alfabetização sob a perspectiva do PNAIC e da BNCC. Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/18062/1/PDF%20-%20Let%20Pereira%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 11 de fevereiro de 2026.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Língua portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Poços de Caldas: 26ª Reunião Anual da ANPED, Mimeo, 2003.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Regivane dos Santos Brito. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Professora da Educação Básica na rede municipal de Barra dos Coqueiros – SE. Contribuição de autoria: Autora - <https://lattes.cnpq.br/9756112678627351>.

Claudio Pinto Nunes. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq- 1D. Contribuição de autoria: Autor - <https://lattes.cnpq.br/6979931694367304>

Como citar

BRITO, Regivane dos Santos; NUNES, Claudio Pinto. Percurso histórico, concepções e divergências sobre o tempo de alfabetização no Brasil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 7, n. 14, p. 1-19, jan./dez., 2026.