

Resposta à “Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE”

Roxane Rojo, Jaqueline Barbosa e Cristiane Mori

Em resposta ao texto intitulado “Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE”, enviado ao MEC e CNE por um conjunto de signatários, as redatoras do texto de Língua Portuguesa da BNCC em versão atual têm a declarar o que se segue.

Conforme a introdução do documento, vale, em primeiro lugar, lembrar que:

A Base Nacional Comum Curricular (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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)²².

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a

¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

² BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, MEC, 2017, pp. 5-6)

Na qualidade de documento de caráter normativo, definidor do conjunto de aprendizagens essenciais a que têm direito todos os alunos brasileiros – dentre elas, com destaque, aquelas envolvidas no processo de alfabetização – e que dará base à **formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares** dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios **e das propostas pedagógicas das instituições escolares** (ênfase adicionada), cumpre, em primeiríssimo lugar, esclarecer que as elaboradoras buscaram não favorecer, indicar, sugerir, encaminhar, no texto da Base, nenhum tipo de afiliação teórica específica da qual decorram métodos particulares – sejam quais forem –, propostas pedagógicas, tempos destinados a aprendizagens específicas, já que os responsáveis pela elaboração de currículos, programas, propostas pedagógicas, dentro das normas e aprendizagens essenciais apresentadas, são os sistemas de ensino e as redes escolares brasileiros, que, dentro desses limites, têm livre escolha quanto a métodos, pedagogias específicas, distribuição das aprendizagens etc.

Assim, muitas das propostas contidas na Nota enviada ao MEC/CNE – tais como percentual de tempo dedicado a certas aprendizagens, concentração dessas em conteúdos específicos, distribuição ao longo do ano letivo, pedagogia ou método a ser adotado, etc. – podem eventualmente caber à consideração dos sistemas de ensino dos estados e municípios e das redes escolares, mas não podem ser normatizações da BNCC. Menos que todos eles, métodos específicos de alfabetização e encaminhamentos pedagógicos decorrentes, sejam quais forem (fônicos, silábicos, globais etc.) e materiais específicos para tais fins.

Outra coisa diferente é a questão da antecipação da alfabetização para a Educação Infantil. Esta é uma proposta que contraria não somente os pressupostos do componente de Língua Portuguesa da área de Linguagens nos Anos Iniciais, mas também as propostas para a Educação Infantil na BNCC:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao

observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, MEC, 2017, p. 38)

Em um país continente como o Brasil, eivado das mais profundas desigualdades econômicas e sociais, mas constituído por uma rede de rica diversidade cultural distribuída em culturas locais e hegemônicas, valorizadas – como a cultura escolar de que é parte a alfabetização – mas também culturas vernaculares ricas embora pouco letradas; um país em que crianças de 08 anos, 11 anos³ desmaiam de fome no caminho para a escola ou na própria escola, pela pobreza que impede alimentação adequada e pela distância entre suas moradias e a escola, que pode chegar em certas regiões, a 33 Km, e a insuficiência e/ou ausência de transporte escolar seguro, como aconteceu recentemente no DF em novembro pp., querer que esses alunos cheguem finalmente à escola para períodos intensivos e acelerados de treinos e testes para a aquisição da consciência fonológica e, mais ainda, antes dos seis anos de idade, chega a ser surreal. Provavelmente, não estamos vivendo – os missivistas e nós – no mesmo país.

³ Ver, a respeito, “Sem transporte escolar, criança desmaia de cansaço na estrada”, disponível em: <https://180graus.com/piaui/sem-transporte-escolar-crianca-desmaia-de-cansaco-na-estrada-22238>, acesso em: 14 dez. 2017, e também “Criança desmaia em escola: Era fome”, disponível em: <http://www.portalvejaagora.com/crianca-desmaia-em-escola-era-fome#sthash.xryARPEm.dpbs>, acesso em: 14 dez. 2017.

E isso nos leva ao ponto da visão sobre os direitos de aprendizagem e das aprendizagens essenciais que permeiam toda esta versão da BNCC, dentre eles, o direito à alfabetização.

Na elaboração desta atual versão da BNCC, foram consideradas as versões 1, 2 e 3a (de abril de 2017) da BNCC, além de todas as outras sugestões e encaminhamentos propostos, tanto pelo CNE como pela sociedade civil, a que tivemos acesso. Disto resultaram alguns pontos especialmente relevantes para a alfabetização, dentre eles, com destaque, a redução de três para dois anos (mas não para seis meses) do período de alfabetização (responsável pela distinção, por exemplo, entre alfabetização e ortografização) e seu início no 1º ano do Ensino Fundamental e não na Educação Infantil.

A BNCC, desde sua 2ª versão revista, datada de abril de 2016, ao tratar sobre a **alfabetização** destaca que:

Em continuidade às experiências do letramento que vivenciaram na Educação Infantil e em seu ambiente familiar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre a sistematização do processo de alfabetização, o que envolve processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O conceito de alfabetização envolve tanto a apropriação do sistema alfabético e de aspectos da norma ortográfica, quanto o desenvolvimento de práticas de uso social da escrita. (BRASIL, MEC, 2016, p. 186)

Nota-se, então, nessa versão, uma perspectiva de aliar a alfabetização ao letramento, na medida em que as práticas de uso social da escrita estão abarcadas pela primeira. Ainda nessa versão, é possível identificar o compromisso com a reflexão e a necessidade de o trabalho com a sistematização das relações entre fonemas e grafemas ocorrer numa prática contextualizada pelos gêneros textuais/discursivos, como se pode constatar em:

É necessário um trabalho sistemático com aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética, para que as crianças possam ler e escrever com autonomia. O contexto pedagógico em que a sistematização das relações entre fonemas e grafemas ocorre deve ser caracterizado por **aspectos lúdicos, reflexivos e por um trabalho contextualizado, a partir dos gêneros textuais/discursivos.** (BRASIL, MEC, 2016, pp. 186-7; ênfase adicionada)

Em relação aos objetivos de aprendizagem, essa versão da BNCC declara que:

Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos, como os que estabelecem no Pro-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do **bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental**, espera-se que os/as estudantes **dominem o sistema de escrita alfabética**, aprendam a segmentar palavras nas frases, usem pontuação em textos, aprendam **algumas normas ortográficas que dizem respeito as relações diretas entre fonemas e grafemas e regras contextuais**. (BRASIL, MEC, 2016, p. 187; ênfase adicionada)

Parece, então, possível depreender que a versão de abril de 2016 – tal como agora novamente proposto, assumia, por um lado, a necessidade de integrar os processos de *alfabetização e letramento*, o que supõe um trabalho contextualizado pelos gêneros discursivos e, por outro lado, o compromisso de o processo de alfabetização ocorrer em um contexto que permita a reflexão do aprendiz, considerado, então, como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Como já mencionado, nessa versão, também é possível notar uma preocupação com que a linguagem seja concebida e trabalhada desde uma perspectiva contextualizada, comprometida com as práticas sociais de uso.

Quando se afirma que a linguagem escrita é uma *representação* da linguagem oral, assume-se que a escrita é o resultado de um longo processo de construção, durante o qual várias definições foram sendo estabelecidas em relação a quais aspectos da realidade (no caso, a oralidade) seriam retidos e quais seriam excluídos da representação. Nesta perspectiva, alfabetizar-se seria, em alguma medida, refazer o processo histórico de construção da escrita, num percurso em que a criança terá de compreender *o que* a escrita representa e como ela representa.

Ao contrário, afirmar que “o sistema alfabético de escrita se revela como um ‘código alfabético’ de relações entre o som da fala e a representação da fala” remete a outra concepção de linguagem escrita. Tratar a linguagem escrita como *código* equivale a entendê-la como uma transcrição da linguagem oral e, com isso, assumir uma relação de equivalência biunívoca entre sons e grafemas.

Para além da obsolescência de uma posição como essa – que remete aos exercícios de prontidão usados nas décadas de 1960 e 1970, quando se alfabetizava com as cartilhas e seus métodos sintéticos ou globais --, tal posição é diametralmente oposta ao que defendem as DCNEI, as quais, em nenhum de seus capítulos, orientam o trabalho com a consciência fonêmica ou qualquer outro tipo de exploração formal e sistemática da linguagem oral, em seus componentes menores.

Além disso, não há como ignorar pelo menos 30 anos de tradição científica em que essa visão da linguagem escrita como código alfabético vem sendo desmantelada. São incontáveis os autores e as pesquisas que demonstraram a falência de um processo de alfabetização baseado numa visão da linguagem escrita como código e a consequente necessidade de apostar num sujeito ativo que observa, analisa e reflete sobre a escrita, bem como num trabalho contextualizado e pautado pelos usos sociais da leitura e da escrita, quando da abordagem do sistema de escrita do português do Brasil.

Talvez agora seja o momento de voltarmos a nossas crianças que desmaiam de fome no longo e acidentado percurso para chegar a escola ou na própria escola para nos perguntarmos: será que mereceria tal esforço lá chegar para ler não um livro ilustrado interessante, com auxílio do(a) professor(a) e de outros alunos ou cantar cantigas e nelas reconhecer as letras do alfabeto que recorrem nas rimas, por exemplo, mas para recitar “corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras de uma lista de palavras”?

Até aqui, contrastamos nossa posição, claramente expressa na proposta atualmente em discussão, com a proposta dos signatários da Nota enviada ao MEC/CNE. São realmente posições bastante diferentes, originadas de campos de conhecimento (ou ciências, como querem os missivistas) no mínimo distintos: a linguística e as ciências cognitivas, médicas, neurológicas, fonoaudiológicas e de certos ramos da psicologia.

Na posição defendida pelos signatários da Nota, em detrimento de um processo que alia letramentos e alfabetização, esta última não é entendida, sequer, como *representação* da linguagem oral, haja vista que perceber a inexistência de uma relação de transparência entre as linguagens oral e escrita não é mais considerado uma aprendizagem essencial. Ao contrário, inúmeros

objetivos realçam e reforçam essa relação de transparência, buscando-se, inclusive, que os alunos identifiquem fonemas apoiando-se apenas na oralidade, como se depreende no exercício de repetir uma sílaba CV ou CVC sem o 1º fonema. A tradição (psico/sócio)linguística brasileira, que remonta pelo menos a 1986 com os livros **No mundo da escrita**⁴, da Profª Mary Kato, e **Linguagem e escola: uma perspectiva social**⁵, da Profª Magda Soares, quando defende que a percepção do fonema só é possível mediante a apropriação de um sistema de escrita alfabético, parece ter sido, assim, definitivamente esquecida.

Para encerrar essas considerações sobre o processo de alfabetização, vale reiterar que habilidades como as apresentadas a seguir, da atual versão da base (e que já estavam definidas desde a Versão 2):

(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.

que apontam na direção de uma análise do sistema **de escrita**, permitindo, pois, que os alunos depreendam-lhe o funcionamento, não apenas são bem-vindos, como também corroboram a posição que aqui reafirmamos, segundo a qual a intervenção intencional e sistemática do professor é absolutamente necessária. Ou seja, não se está defendendo um processo de alfabetização estritamente individual, de alguma forma espontâneo, sobre o qual não cabem intervenções. Ao contrário, o conhecimento pelo professor de como ocorre a alfabetização e o planejamento de situações didáticas que levem os alunos a perceberem o funcionamento da língua escrita e as formas de relação que ela estabelece com a linguagem oral são rigorosamente fundamentais.

Está-se apenas alertando para que o fracasso e a evasão escolares que dominavam o Brasil até a década de 1980, diante de uma alfabetização

⁴ KATO, Mary. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

⁵ SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

mecânica e sem sentido, não retornem, graças a essa mesma alfabetização mecânica e descontextualizada, travestida de métodos apoiados em pesquisas científicas (métricas, na verdade) – realizadas em contextos educacionais, sociais, econômicos e culturais muito diferentes dos brasileiros e sobre línguas anglo-saxãs, cuja estrutura fonológica não corresponde à do latino português brasileiro – com que, supostamente, comprova-se a necessidade incontestada da consciência fonêmica como pré-requisito para a apropriação do sistema de escrita que, ressalte-se, mais do que alfabético é, essencialmente, ortográfico⁶.

Posto isso, que contrasta de maneira geral nosso posicionamento em relação à alfabetização com o dos signatários da Nota, passamos então às respostas a questões pontuais mencionadas na missiva que não foram até aqui contempladas, designadas, na Nota, como “inúmeros equívocos conceituais”.

1. “Não é auto-evidente que a alfabetização – se definida corretamente – precise ser realizada ao longo de dois anos.”: Claro que não auto-evidente. A posição assumida resulta de 13 anos de debate sobre o ciclo de alfabetização. Segundo o verbete da Prof^a Ceris Salete Ribas da Silva da UFMG sobre Ciclo de Alfabetização no *Glossário CEALE*^{*7}:

Utiliza-se na Educação brasileira a palavra *ciclo* para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo do ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem do educando e, conseqüentemente, o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, o *ciclo de alfabetização* nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo,

⁶ Conforme, por exemplo, MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2009.

⁷ SILVA, Ceris Salete Ribas da. Ciclo de Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA-VAL, M. G; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.) **Glossário CEALE***: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)/Faculdade de Educação (FaE)/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), 2014, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 14 dez. 2017.

constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos.

Os *ciclos de alfabetização* foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte sem qualquer vivência escolar anterior. Assim, a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos.

O sistema de ciclos traz novos desafios para a escola e pede novos modos de atuação dos profissionais da Educação. Entre esses novos desafios, pode ser citada, por exemplo, a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar. Além disso, o ensino e a aprendizagem de cada um dos componentes curriculares passam a ser abordados, nas orientações oficiais, do ponto de vista da sua contribuição para o alcance do objetivo central de inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura escrita e na organização escolar, garantindo a sua plena alfabetização.

No entanto, resultados recentes de avaliações sistêmicas mostram que não acontecem grandes avanços entre os segundo e terceiros anos. Nas diversas versões da BNCC, as posições dividiram-se bastante entre manter o Ciclo de Alfabetização em 03 anos, reduzir e intensificar as aprendizagens em 02 anos e propostas como as dos missivistas de antecipar a alfabetização para a Educação Infantil, que está longe de universalizar o acesso, e realizá-la entre a Educação Infantil e o primeiro ano. Nesta Versão proposta ao CNE, face aos dados, foi escolhida a opção intermediária.

2. “A maioria das crianças – e certamente todas as crianças que participaram de pré-escola, já conhecem muito sobre o alfabeto”: Não sabemos de qual país os missivistas estão falando, mas, no Brasil, a Educação Infantil não é ainda Universal. Dados do PNE apontam, com base na Pesquisa Nacional por Amostras Domiciliares – PNAD de 2012, que, hoje, já atendemos 82% das crianças. No entanto, os 18% faltantes somam mais de 1 milhão de

crianças dessa faixa etária que estão fora da escola hoje, o que certamente não é um número desprezível. Em segundo lugar, a BNCC de Educação Infantil inclui letramentos, mas não alfabetização.

3. “Mecânica da leitura/escrita: não se trata de mecânica, o termo possivelmente está sendo usado em sentido pejorativo”: não houve nenhuma intenção pejorativa no uso do termo “mecânica”; não temos nada contra máquinas mecânicas; no entanto, se o termo incomoda, pode ser substituído com ganhos por “processo”;
4. “Consciência fonológica e consciência fonêmica”: Trata-se de um equívoco de leitura, pois não foi afirmado que consciência fonológica é o mesmo que consciência fonêmica. Como os próprios nomes indicam, a consciência fonêmica diz respeito à capacidade de isolar os fonemas, de conferir-lhes existência, manipulá-los. Esse tipo de consciência **íntegra** outro, maior, que é a consciência fonológica, que implica reconhecer que a palavra é divisível em unidades menores, como as sílabas e as rimas, e ser capaz de operar essas unidades. Vale destacar, ainda, que a capacidade de identificar fonemas não é intuitiva e não está presente em sujeitos analfabetos⁸; é a escrita alfabética que isola os fonemas e dá concretude a eles. Ensinar a isolar e pronunciar fonemas para aprender a escrever é artificial; é analisando a escrita e refletindo sobre, é tentando formas de escrever que o sujeito vai percebendo essas unidades discretas, menores do que a sílaba que são salientes tanto acústica quanto articulatoriamente. Ainda em relação ao trecho acima da Nota, cabe destacar que, de fato, se se exigir de um sujeito ainda não alfabetizado (criança ou adulto) que analise a oralidade, ele poderá identificar ‘rum’ na emissão oral de ‘fazer um bolo’ e é justamente por isso que o trabalho sistemático com a alfabetização não pode prever que se parta da linguagem oral e a analise sem considerar a própria escrita. Em outros termos, os limites entre as palavras marcados pelos espaços em branco na escrita também são indícios de que o aprendiz deve se valer para compreender como se escreve. É justamente a análise da oralidade desencarnada da escrita defendida pela Nota que tornaria difícil a identificação de sílabas e palavras.

⁸ Ver, a propósito, MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

5. “O termo ‘construção’ decorre de uma visão pedagógica – ainda remanescente no Brasil – oriunda do ‘construtivismo’, proposta que, especialmente no caso da alfabetização, já foi superada há décadas pelas evidências científicas. O termo ‘aquisição’ parece mais adequado ao conhecimento existente sobre a aprendizagem, em geral, e a alfabetização, em particular. O Código Alfabético não foi descoberto – ele é artificial e foi inventado, portanto não cabe nem descobri-lo nem redescobri-lo”: como dissemos no início deste texto, evitamos querelas entre métodos e posições pedagógicas na formulação da proposta atual da BNCC. Se a palavra *construção*, embora utilizada tanto pelo socioconstrutivismo como pelo construtivismo, remete esses leitores univocamente ao construtivismo, melhor trocá-la por *aprendizagem*, mas é uma leitura um pouco paranoica. *Aquisição*, por sua vez, remete ao inatismo.
6. “A leitura global de palavras é a pedra de tropeço, um resquício pré- e não-científico de abordagem da alfabetização. O método foi proposto no século XVIII para ensinar crianças com deficiência mental a ler algumas palavras – mas o método esbarra nos limites da memória. Ademais não existe nenhuma relação comprovada entre aprendizagem global da palavra e fluência de leitura. O primeiro passo para a fluência de leitura é a capacidade de reconhecimento automático de palavras, que decorre de um processo de exposição múltipla à mesma, em função da aprendizagem sistemática dos processos de decodificação”: Mais uma vez o que se vê é uma ‘má-vontade’ com a leitura da Base, uma vez que não se falou em método global, mas em ‘reconhecimento global’, ou seja, naquele tipo de reconhecimento que se dá pela rota lexical e confere velocidade e fluência à leitura. A leitura global de palavras não é o método global – é justamente o reconhecimento instantâneo de palavras ou até de segmentos maiores de escrita que permite a fluência em leitura, por meio da ampliação da sacada de olhar e reconhecimento instantâneo de segmentos textuais como formas visuais, ampliando o fatiamento do texto e a rapidez em leitura com compreensão. Ver a respeito KLEIMAN (1992)⁹

⁹ KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1992.

7. “O texto não distingue fonema de som e grafema de letra – e essa confusão permanece em todo o texto”: Bem, para a linguística, o fonema é a unidade mínima distintiva do som da fala e o grafema a unidade gráfica mínima distintiva correspondente na escrita. Se houver outras definições compreensíveis...
8. “Ortografização: a ortografia – e muitas outras habilidades – não são processos complementares nem subsequentes. A ortografia tem suas regras próprias e grande parte delas decorre do hábito de ler e ocorre de forma implícita, em decorrência da aprendizagem e do hábito de leitura”: Aqui, claramente, falta aos autores da Nota conhecimento sobre o corpo de pesquisas desenvolvidas desde o final dos anos 1980 sobre a ortografia que sobre o processo de ortografização. A ortografia do Português Brasileiro apresenta regularidades que podem (e devem) ser ensinadas, facilitando enormemente que os sujeitos atinjam o padrão ortográfico socialmente convencionado muito antes do que apenas o hábito de ler seria capaz de fazê-lo, se é o que seria. Não são raros os casos de leitores contumazes que não escrevem de acordo com as regras ortográficas. Curioso notar, a esse respeito, é que a mesma Nota que coloca em xeque as regularidades ortográficas, enuncia algumas delas algumas linhas abaixo, na mesma p. 6, quando afirma: *... e o professor deva ajuda-la ensinando, por exemplo, que Caro e Carlos se escrevem só com um "r" embora sejam alofones, e que carro se escreve com "rr" porque esta entre vogais, é outro fonema, mas que no início de palavra este mesmo fonema se escreve só com um "r".*
9. “Irregularidades são raríssimas em nossa língua. Mas o objetivo da alfabetização não é ensinar todas as regras... isso não é necessário para dominar o código alfabético (como não é necessário conhecer de cor todas as regras ortográficas para poder escrever com razoável qualidade ortográfica)”: O fonema /s/ pode ser representado de 8 formas diferentes em português: com S (*sapato*), com SS (*tosse*), com SC (*nascer*), com XC (*exceto*), com Ç (*exceção*), com X (*extremo*), com Z (*feliz*) e com C (*cidade*). Por outro lado, o fonema /z/ pode ser representado por Z (*zebra*), por S (*casa*) e por X (*exílio*). O H, quando em início de palavras, não apresenta nenhum fonema. O J e o G disputam a representação do /ʒ/, assim como X

e CH podem representar o /ʃ/. Apenas esses exemplos devem bastar para questionar a afirmação de que *irregularidades são raríssimas em nossa língua*. No entanto, se aceitarmos essa premissa, temos mais uma razão para defender que as **regularidades** devem ser ensinadas, porque fazem parte do sistema de escrita e de seu funcionamento. A propósito, muitos dos grafemas indicados para a representação do fonema /S/ são descartados por alguém que conheça as regularidades ortográficas: se estiver em início de palavra, diante de /a/, /o/ ou /u/, sempre será a letra S; o Ç não será usado em início de palavra; o SS somente é usado entre vogais; o Z só pode representar o /S/, se estiver em final de palavra. Não discordamos, entretanto, que o francês apresenta muito mais irregularidades que o português do Brasil. Nesse domínio, o alemão é o paraíso. Mas... Estamos no Brasil.

Creemos que o até aqui exposto deixa claro tanto as diferenças como as semelhanças entre os dois posicionamentos cotejados e consideramos estes esclarecimentos suficientes para o momento.

As redatoras.