

**POR UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA DO ENSINO DA
ESCRITA****TOWARDS A PRAGMATIC APPROACH TO TEACHING
WRITING****HACIA UN ENFOQUE PRAGMATICO DE LA ENSEÑANZA DE
LA ESCRITURA**Autor Jean Émile Gombert¹**RESUMO**

Este artigo teórico apresenta as principais conclusões de duas conferências de consenso realizadas na França, reunindo pesquisadores especializados na aprendizagem da leitura e seus principais usuários (professores, gestores educacionais e pais de alunos), que em seu cotidiano são confrontados com as dificuldades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Nele, defendo uma abordagem realista do ensino da palavra escrita que rejeite posições ideológicas, em favor de uma abordagem baseada em evidências científicas e na consideração das realidades em seu campo. São abordadas as diferentes dimensões da aprendizagem da leitura, desde o domínio do código até a compreensão de textos, passando pela aquisição do vocabulário e pelo domínio da sintaxe. Verifica-se que cada uma dessas dimensões deve ser explicitamente levada em conta no ensino. São também apresentadas as principais recomendações aos professores e aos criadores de materiais didáticos de ensino.

Palavras-chave: aprender, ensinar, ler, escrever.

ABSTRACT

This theoretical article presents the main conclusions of two consensus conferences held in France, bringing together researchers specializing in reading acquisition and its main users (teachers, educational managers, and parents) who, in their daily lives, are confronted with the difficulties involved in the teaching and learning process of reading. In it, I advocate a realistic approach to the teaching of written language that rejects ideological positions in favor of an approach based on scientific evidence and consideration of the realities in the field. The different dimensions of reading acquisition are addressed, from mastering the code to text comprehension, including vocabulary acquisition and syntax mastery. It is verified that each of these dimensions must be explicitly taken into account in teaching. The main recommendations for teachers and creators of teaching materials are also presented.

Keywords: learning, teaching, reading, writing.

RESUMEN

Este artículo teórico presenta las principales conclusiones de dos conferencias de consenso realizadas en Francia, reuniendo a investigadores especializados en el aprendizaje de la lectura y sus principales usuarios (profesores, gestores educativos y padres de alumnos) que, en su día a día, se enfrentan a las dificultades involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

¹ Doutor, [Université de Rennes 2](https://www.researchgate.net/profile/Jean-Gombert-2)/France, <https://www.researchgate.net/profile/Jean-Gombert-2>, jeanemile.gombert@gmail.com

lectura. En él, definiendo un enfoque realista de la enseñanza de la lengua escrita que rechace posiciones ideológicas, en favor de un enfoque basado en evidencia científica y en la consideración de las realidades del campo. Se abordan las diferentes dimensiones del aprendizaje de la lectura, desde el dominio del código hasta la comprensión de textos, pasando por la adquisición del vocabulario y el dominio de la sintaxis. Se verifica que cada una de estas dimensiones debe ser explícitamente tenida en cuenta en la enseñanza. También se presentan las principales recomendaciones para los profesores y los creadores de materiales didácticos.

Palabras clave: aprender, enseñar, leer, escribir.

INTRODUÇÃO²

Não basta saber como o aluno aprende a ler para saber como ensinar a ler! As pesquisas desenvolvidas em psicologia cognitiva e neurociências possibilitam entender, nos dias de hoje, os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que atuam na aprendizagem da leitura. Esse conhecimento é importante, pois permite desmistificar crenças, em favor de fatos cientificamente comprovados: a leitura deve ser objeto de ensino explícito em suas diferentes dimensões; além disso, para que se atinja a capacidade leitora plena, é necessário que a atividade seja repetida regular e amplamente, até se tornar automática. Essa afirmação pode parecer trivial, mas o fato é que, enquanto não teve fundamentação científica, certas práticas pedagógicas lhe eram contrárias.

Por meio século, as publicações referentes à pesquisa sobre leitura e sua aprendizagem multiplicaram-se em âmbito internacional. Dessa enorme produção de modelos teóricos, experimentos cientificamente controlados, observações em contextos escolares ou extraescolares e avaliações, percebe-se a progressiva construção de um conjunto coerente de conhecimentos sobre a aprendizagem e o ensino da leitura. De fato, nos meios científicos, são marginais as controvérsias em torno do consenso sobre os principais fenômenos em ação no desenvolvimento das competências de leitura ou responsáveis por dificuldades ou problemas que possam ser obstáculos à sua aprendizagem.

No entanto, esse avanço científico parece estar lutando para ser transferido para as práticas pedagógicas, que há muito são campo de batalha exclusivo dos "métodos" herdados de um período em que a pesquisa científica ainda estava em sua infância.

² A tradução para o português deste texto foi realizada por Lene Below e Angela Chuvas Naschold.

A pesquisa científica detalha como se estabelece a capacidade de oralizar e reconhecer as palavras na forma escrita; ela identifica os mecanismos de compreensão, modela a maneira pela qual o leitor se apropria da literatura, examina como acontece a aprendizagem a partir de textos e estuda o impacto das novas mídias nesses processos; por fim, lança luz sobre as diferenças interindividuais e os problemas de aprendizagem. Trata-se, pois, de aplicar os resultados dessas pesquisas ao ensino – esse foi o desafio das conferências de consenso sobre a aprendizagem da leitura organizadas na França em 2003 e 2016.

1. EM BUSCA DE UM CONSENSO

Criadas na Dinamarca na década de 1980, as conferências de consenso são mecanismos participativos destinados a permitir que cidadãos comuns possam expressar seu ponto de vista sobre questões da política científica ou tecnológica. Desde a década de 1990, as conferências de consenso têm se estendido a outros países, em resposta à multiplicação dos debates sobre as tecnologias e suas consequências. Trata-se de colocar os cidadãos comuns em condições de estabelecer um diálogo construtivo e informado com os especialistas e, em seguida, retirar desse diálogo os elementos necessários para chegar a uma posição fundamentada sobre a questão proposta, tendo em vista o interesse geral. A experiência acumulada demonstra o interesse e o alcance potencial desse tipo de mecanismo para promover uma governança mais realista e democrática da tecnologia.

Na França, esse método, usado pela primeira vez na área médica, foi transposto para a área judicial, antes de ser desenvolvido no campo da educação, primeiro por iniciativa de um programa financiado pelos Ministérios da Educação e da Pesquisa, o Programa de Incentivo à Pesquisa em Educação e Formação (PIREF), no início dos anos 2000, e, mais recentemente, pelo Centro Nacional de Estudo dos Sistemas Escolares (CNESCO), em parceria com o Instituto Francês de Educação (IFÉ).

Em uma ponte entre o mundo da investigação científica e os professores e o público em geral, que discutem os resultados das investigações apresentados, deve-se chegar a um acordo sobre constatações com base científica e delas retirar aplicações para o ensino. As pesquisas apresentadas não se limitam aos processos em ação na construção progressiva de competências de leitura, e algumas abrangem também as práticas específicas de ensino e a avaliação de tais práticas. Essas contribuições são

essenciais para se passar da ciência à ação, mas, por si sós, não seriam suficientes. Isso porque, por um lado, não abrangem a totalidade do campo e, por outro, ainda perduram análises de especialistas que não são ou que deixaram de ser confrontadas com a realidade quotidiana das salas de aula.

No final da conferência, o consenso é expresso na forma de recomendações compreensíveis e realistas, elaboradas por uma comissão composta por professores de diferentes níveis de ensino, conselheiros pedagógicos, inspetores de ensino, diretores de escolas, formadores, mas também por pais de alunos. Essa comissão acompanhou toda a conferência e pôde interagir com os especialistas para obter esclarecimentos ou justificativas de suas declarações. Nas recomendações, adaptadas às restrições encontradas na sala de aula, levam-se em consideração dados de estudos científicos e de campo. Na França, as recomendações são transmitidas ao mundo acadêmico e amplamente divulgadas na comunidade educacional.

2. QUAL É O CONSENSO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Na França, como em outros lugares, existe uma ligação muito forte entre o desempenho de leitura e o contexto socioeconômico e cultural (Moraes et al., 2016), o que levanta questões sobre a capacidade das escolas de compensar as desigualdades relacionadas ao ambiente extracurricular dos alunos. Isso é ainda mais importante no campo do domínio da escrita, um vetor essencial para tornar cada aluno um adulto autônomo em uma sociedade onde a escrita ocupa um lugar cada vez maior. É responsabilidade coletiva da sociedade enfrentar esse desafio que se apresenta para crianças e adultos. Também na França, quase um em cada cinco adultos tem pouca ou nenhuma possibilidade de usar a escrita de modo eficaz na vida diária, e essa proporção pode ser muito maior em alguns outros países (PISA, 2018).

Diante de tais constatações, há a responsabilidade coletiva de agir. Esse coletivo engloba toda a sociedade, mas, em especial, as autoridades públicas, os pesquisadores e aqueles que atuam na realidade educativa, sobretudo, os professores e os seus gestores. Esse é o próprio espírito das conferências de consenso, em que uma comissão de representantes da "sociedade civil" se apropria de saberes dos especialistas e elabora recomendações destinadas, especificamente, aos tomadores de decisão públicos.

A conferência de consenso de 2003 abordou **"o ensino da leitura na escola elementar"**³, e as recomendações dela resultantes foram retomadas em 2005, em um relatório do Observatório Nacional da Leitura⁴. A primeira conferência teve um escopo menor do que a de 2016, intitulada "Ler, compreender, aprender: como apoiar o desenvolvimento de habilidades de leitura⁵", a qual não se limitou ao ensino primário e integrou explicitamente os processos de compreensão e o que está em funcionamento na leitura para aprender desde a educação infantil e em todas as disciplinas escolares⁶. Descobriu-se que as recomendações da conferência de 2003 mantêm toda a sua validade e importância, sendo as de 2016 a sua extensão e complementação. Na verdade, as pesquisas continuaram entre as duas conferências, fornecendo novos dados e propondo novas análises. Tudo isso constitui um conjunto indispensável, que deve ser levado em conta tanto pelos professores quanto pelos programas. Esse é, essencialmente, o caso em muitos países, ao menos no que diz respeito ao início da aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo relembrar as principais recomendações, sem distinção entre as de 2003 e as de 2016, na medida em que elas se complementam. As recomendações são a seguir separadas em várias categorias, sem haver entre elas uma ordem de prioridade nem um programa educacional. Cada uma tem sua própria importância, e várias delas devem ser consideradas simultaneamente ao longo do desenvolvimento da escolaridade. Em especial, é importante insistir no fato de que **o trabalho sobre código e o trabalho sobre significado são complementares e devem ser realizados desde o início do processo de aprendizagem.**

3. A COMPLEMENTARIDADE DAS DIFERENTES DIMENSÕES DA LEITURA

A leitura mobiliza todas as habilidades de linguagem da criança: fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, pragmáticas e textuais. Cada uma tem seu lugar no programa de ensino-aprendizagem. As recomendações resultantes das conferências de consenso reforçam a relevância da abordagem precoce em todas essas diferentes áreas, geralmente desde a educação pré-escolar, e a necessidade de educação continuada até o

³ <http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Lecture/recommandations.pdf>

⁴ <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-de-la-lecture-l-ecole-primaire-10307>

⁵ <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/recommandations/>

⁶ Nota das Tradutoras: A conferência aludida foi presidida por Jean Émile Gombert, autor do presente texto.

Ensino Médio. Desde a Educação Infantil, a aprendizagem da leitura deve ser preparada ou iniciada nas suas diferentes dimensões: identificação das palavras, compreensão, utilidade da escrita, prazer de ler; então, à medida que o currículo avança, as prioridades evoluem, e os métodos de ensino diferem, mas todas as dimensões continuam a ser importantes e podem afetar todos ou parte dos alunos nos diferentes níveis escolares. **A formação de um leitor proficiente e independente exige uma aprendizagem contínua desde a Educação Infantil até o final da escolaridade, sem interrupções.**

Entretanto, não é possível fazer tudo a partir dos mesmos escritos, **e é preciso diversificar as propostas em função dos objetivos almejados** (familiarização com textos escritos, compreensão de textos, identificação e produção de palavras, etc.), bem como as formas de fazer as coisas em função de tais objetivos (Goigoux, 2016). Na escrita, os materiais e o tipo de atividades devem, portanto, ser escolhidos segundo o objetivo de aprendizagem a alcançar e (muito importante) também em conformidade com as habilidades dos alunos. Assim, para tarefas de leitura independente, **devem ser oferecidos aos alunos iniciantes textos em que a maioria dos grafemas seja decifrável**, o que não impede o uso de outros textos, eventualmente lidos pelo professor, para trabalhar com a compreensão ao mesmo tempo. É necessário confrontar os alunos com textos longos que exigem reflexão sobre sua organização e elaboração de informações. A leitura em voz alta pelo professor deve ser praticada desde o início da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

4. REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM

A leitura pressupõe a capacidade de reflexão sobre a linguagem, bem como a compreensão das ligações entre a linguagem oral e a escrita (Gombert, 2003). A consciência alfabética e a consciência fonológica devem, portanto, ser estabelecidas, ou seja, a consciência de que a palavra, tanto oralmente quanto por escrito, é constituída de unidades e de que as palavras são compostas de sílabas, que podem ser divididas em unidades menores. A compreensão do princípio alfabético deve ser estabelecida no nível pré-escolar, antes mesmo do início do aprendizado da leitura propriamente dita. Tal habilidade implica aprender a identificar, discriminar e nomear as letras em palavras escritas e adquirir a capacidade de analisar palavras orais para identificar seus componentes fonológicos, as sílabas e os fonemas na linguagem oral. Esses são pré-requisitos para a capacidade de identificar grafemas (letras e grupos de letras que

constituem as menores unidades usadas na correspondência escrita/oral) e fonemas (constituíntes de palavras orais) e, assim, determinar a correspondência entre eles.

5. A APRENDIZAGEM DO CÓDIGO

Ao contrário das recomendações que lhe conferiam um papel secundário ou mesmo prejudicial na aprendizagem, é hoje inegável que o trabalho sistemático sobre a correspondência fonema/grafema é necessário para o reconhecimento de palavras escritas, o que por si só é indispensável para a leitura. Pesquisas em sala de aula mostraram que o estudo das correspondências grafofonêmicas deve começar no início da escola fundamental e deve continuar enquanto o aluno tiver dificuldades em mobilizar esses mecanismos, o que para alguns alunos é preciso até o final dos anos iniciais. Como regra geral, **após dois meses, um número suficiente de correspondências (entre 12 e 15) deve ter sido trabalhado para permitir que os alunos decodifiquem palavras de forma independente** (Goigoux, 2016). Desde o início da aprendizagem sistemática, **a leitura em voz alta pelos alunos** (entre 30 minutos e uma hora por semana) **tem um efeito benéfico no domínio do código**. Trata-se também de um exercício prático de leitura expressiva mediante um trabalho sobre intensidade, ritmo, linha melódica e efeitos a serem produzidos.

A leitura é uma das modalidades de manipulação da linguagem, devendo ser articulada com a escrita, a audição e a fala. **Em especial, é necessário articular fortemente o aprendizado da leitura e a produção da escrita**. Essa articulação entre a atividade de leitura e a atividade de escrita permite um verdadeiro trabalho de análise fonográfica, que promove uma relação entre fonemas e grafemas e que ajuda na compreensão do princípio alfabético. No início da aprendizagem, os exercícios de consciência fonêmica devem, portanto, ser combinados com exercícios de correspondência entre a escrita e a pronúncia das palavras. Para isso, é aconselhável propor exercícios de escrita em paralelo com os de leitura (para os alunos com mais dificuldades, recomenda-se o ditado ou outra atividade a escolher, a ser realizada por cerca de 30 minutos por semana).

6. A AUTOMATIZAÇÃO

A leitura fluente implica que o reconhecimento de palavras escritas esteja automatizado para que o leitor possa focar sua atenção nos significados, e não na decodificação. De fato, as operações de decodificação e identificação de palavras devem ser automatizadas o mais rapidamente possível. **Essa automação envolve repetições – quanto mais você lê, melhor você lê!** A prática intensiva de leitura e da escrita é necessária para automatizar essas habilidades.

As automatizações na leitura, necessárias para que esta seja realizada sem esforço, estão intimamente ligadas aos processos de aprendizagem implícita que dependem da frequência da atividade de leitura dos alunos, a qual, por sua vez, depende do prazer da leitura. Realmente, em cada uma de suas dimensões, **as habilidades de leitura combinam os conhecimentos conscientes que dependem em grande parte do ensino e os saberes implícitos estabelecidos por meio da prática** de manipulação da palavra escrita, em especial, na leitura (Gombert, 2013).

7. DECODIFICAÇÃO VERSUS COMPREENSÃO

A automatização do reconhecimento de palavras alcançada por meio da repetição não se opõe à compreensão; ela é uma condição para o alcance da compreensão – se não identifico as palavras, não consigo entender as frases e os textos que elas compõem. Tal como acontece com o domínio do código, a compreensão deve ser preparada desde muito cedo, sendo objeto do trabalho didático de longo prazo. **Há a necessidade de ensino específico da compreensão oral, mesmo antes da aprendizagem da leitura**, desde a educação infantil (principalmente a compreensão do material escrito lido pelo professor) e depois da compreensão oral e escrita durante a aprendizagem da leitura e ao longo do Ensino Fundamental, ou mesmo no Ensino Médio (Bianco, 2015).

‘Durante anos, houve confrontos entre os proponentes de métodos opostos de aprendizagem da leitura; alguns privilegiavam o ensino sistemático de procedimentos para identificar palavras escritas, enquanto outros entendiam que a introdução por meio da compreensão era a condição para que os alunos se apropriassem do significado da atividade e, portanto, para a implementação de procedimentos eficazes para o processamento de textos escritos. Essas vãs controvérsias, ainda vivas em alguns círculos teórico-pedagógicos, mas ausentes na pesquisa científica, estão ultrapassadas, pelo menos na maioria dos países. Poucas pessoas agora não reconhecem **que o**

trabalho sobre o código e o trabalho sobre o significado dos textos escritos são complementares e devem ser realizados desde o início do processo de aprendizagem.

Esse novo consenso, que destaca tanto as atividades mais simples que permitem a oralização das palavras escritas quanto as atividades de alto nível relacionadas à compreensão dos textos, muitas vezes leva ao abandono da palavra oral, essa instância central entre o código que permite o acesso à oralização da palavra escrita e das frases e textos portadores dos significados que o escritor pretende transmitir ao leitor. No entanto, ao mesmo tempo em que a qualidade da decodificação é essencial para a compreensão de um texto escrito, ela também mobiliza o vocabulário e a compreensão oral, que devem, pois, ser desenvolvidos a partir da educação infantil, sendo que **o aprendizado de novas palavras para ampliar o vocabulário deve continuar ao longo do Ensino Fundamental**, sendo a memorização do significado das palavras intensificada no contexto da leitura (Wise et al., 2007).

8. O ENSINO DA COMPREENSÃO

A compreensão também deve ser aprendida e ensinada (Bianco, 2010). **Desde a educação infantil, os alunos devem ser ensinados a entender textos lidos em voz alta por adultos**, e essa atividade deve ser continuada durante todo o Ensino Fundamental. Da mesma forma, é importante dedicar uma quantidade significativa de tempo ao estudo da língua. Esse tempo destinado ao ensino da compreensão deve aumentar durante o primeiro ano do Ensino Fundamental e ser planejado desde o início do ano; portanto, não se deve esperar que os alunos dominem o código. Isso deve, então, continuar ao longo da escolaridade obrigatória por meio de um trabalho sistemático sobre a dimensão linguística dos textos estudados (vocabulário, morfologia, sintaxe, inferências, tipo e gênero textual). Assim, **o ensino estruturado, sistemático e explícito da compreensão é necessário para todos os alunos** e deve ser estendido pelo tempo necessário para aqueles com maiores ou menores dificuldades. Diferentes tipos de tarefas podem ser usados para esse ensino:

- orientar a construção conjunta de sentido entre o professor e os alunos;
- organizar e dirigir as discussões, nas quais cada aluno é incentivado a participar;
- explicar o vocabulário e verificar sua aquisição;

- incentivar a reflexão sobre os elos referenciais e lógicos;
- incentivar a produção de inferências;
- ajudar a vincular novas informações ao conhecimento prévio dos alunos;
- etc.

As estratégias para controlar e regular a compreensão podem conscientizar os alunos sobre o seu nível de compreensão, os problemas encontrados e as maneiras de resolvê-los. Para garantir a boa compreensão de um texto, é necessário despende um tempo para sua pré-leitura. Trata-se de explorar o resumo, os títulos e subtítulos e todas as pistas paratextuais); esclarecer o propósito da leitura; e ativar o conhecimento prévio (sobre o assunto, a estrutura do texto e as estratégias de leitura). Além da dimensão linguística, a compreensão requer a ancoragem no universo cultural dos textos estudados (muitas vezes, distante do cotidiano dos alunos). Mais ainda, a compreensão geralmente depende dos esforços que fazemos para entender. Para o aluno que está aprendendo a ler, trata-se de saber:

- quando ele entende ou não entende;
- o que ele entende ou não entende;
- o que lhe falta ou o que precisa entender;
- o que ele pode fazer para melhorar sua compreensão.

É necessário estabelecer e desenvolver as habilidades de planejamento, controle e regulação, que se constituem em pré-requisitos para avaliar o nível de compreensão dos alunos. Para isso, diferentes tarefas podem ser utilizadas, como a recordação, a reformulação ou os resumos (orais e escritos). Os questionários que exigem uma simples coleta de informações no texto não são suficientes para incentivar a compreensão detalhada de um texto e muitas vezes são o único método de avaliação utilizado em sala de aula.

9. TIPOS DE TEXTOS, TIPOS DE LEITURAS

Também é necessário incentivar os alunos a refletirem sobre suas práticas de leitura e **ensiná-los a adaptar sua leitura ao tipo de texto** (poema, romance, não ficção), pois a leitura literária e a leitura documental não devem ser abordadas da mesma maneira.

É preciso dar sentido **ao ensino da leitura e da literatura**, focando-o na atividade real do aluno. A aula de leitura e literatura deve ser um espaço de partilha e

construção comum. A leitura "literária" tem mais a ver com a maneira de abordar o texto do que com sua pertença à literatura clássica. Diferentes tipos de textos (literatura infantil, mangá, etc.) podem, portanto, ser usados. No entanto, a onipresença da imagem não deve impedir o aluno de prestar atenção à palavra escrita, e há que considerar o desafio de trabalhar textos sem imagens.

O ensino da leitura e de produção de textos informativos (textos de conhecimento) é essencial para o uso da escrita em todas as áreas disciplinares. A leitura pelo professor de textos documentais compostos deve ser iniciada já no Ensino Fundamental. Os saberes e os discursos que os formalizam variam de uma disciplina para outra. Em cada disciplina escolar, é preciso, portanto, incluir um tempo para o ensino da leitura dos textos da área pelo professor da disciplina, o que requer desenvolver a colaboração entre os professores de língua e os demais.

Deve-se destinar algum tempo para recapitulação no início da aula para situar a turma na disciplina em questão (objeto de estudo e seu interesse, questões que surgem, o que já foi aprendido, o léxico, os documentos disponíveis, etc.). Do mesmo modo, antes de ler, cabe esclarecer para ou com os alunos o status dos documentos e seu papel na tarefa planejada. Realizar pesquisa documental implica aprender a selecionar vários textos sobre o mesmo assunto, o que pressupõe definir o que se deve buscar. Com efeito, é essencial saber discriminar entre informação útil e informação irrelevante.

Deve-se solicitar que os alunos escrevam sobre os textos lidos, e as habilidades de reformulação devem ser exercitadas na forma de anotações e/ou esquematização. O trabalho coletivo também é importante para reformular, confrontar entendimentos e verbalizar estratégias. A dimensão de **desenvolvimento do pensamento crítico** é inerente a esse trabalho com textos documentais; os alunos devem diferenciar entre compreender a informação e aceitá-la como verdadeira.

10. LEITURA NA ERA DIGITAL

Finalmente, a última década viu a explosão da tecnologia digital, que se tornou um dos principais suportes para a escrita. A presença da tecnologia digital nos sistemas educacionais também experimentou e está experimentando um crescimento considerável (Tricot, 2007). Esse fenômeno não pode mais ser ignorado hoje, especialmente porque os softwares de assistência à aprendizagem estão se tornando cada vez mais numerosos.

É essencial distinguir entre tecnologia digital específica, que diz respeito às ferramentas projetadas para o ensino, e tecnologia digital não específica, que se refere ao ambiente digital presente na educação e na sociedade como um todo. **No caso da tecnologia digital específica, é essencial verificar se as ferramentas digitais de apoio à aprendizagem foram validadas após avaliação científica rigorosa**, o que está muito longe de ocorrer sempre. Além disso, a introdução de novas ferramentas pedagógicas, particularmente as digitais, na sala de aula pressupõe que os professores tenham participado de formações para sua utilização, que essas ferramentas sejam articuladas com as já em uso e que sejam compatíveis com a organização espacial, temporal e material da sala de aula. No que concerne ao uso de materiais multimídia no ensino, longe de aliviar a carga para os alunos, muitas vezes eles os sobrecarregam (Mangen, Walgermo, & Brønnick, 2013). Na verdade, para aprender a utilizar documentos multimídia, é fundamental garantir não só o domínio da leitura no sentido clássico (decodificação e compreensão), mas também o desenvolvimento das competências mais complexas que caracterizam a leitura em ambiente digital (pesquisa e avaliação da informação).

CONCLUSÃO

Antes das conferências, com base nos textos dos especialistas, durante as conferências, ao serem desenvolvidas, e após as conferências, na elaboração das recomendações, as trocas entre os membros da comissão constantemente buscavam um consenso. Assim, as recomendações acima são a expressão de um consenso entre profissionais e usuários da educação. Se, durante essas trocas, os pontos de vista iniciais podem ter sido marcados pelo status de cada um, sua compatibilidade foi total desde o início, validando a intuição da natureza artificial das disputas sobre métodos. Esses debates vão contrastar com o realismo dos atores da área e com sua preocupação em fazer o melhor uso dos conhecimentos científicos em benefício dos alunos.

Cada um dos sistemas de ensino tem suas especificidades, e as comparações internacionais podem ser afetadas pela dificuldade de encontrar testes que tenham a mesma validade, independentemente do contexto e da cultura. No entanto, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes são essencialmente as mesmas em diferentes países. É o caso entre o Brasil e a França, dado que as características das línguas portuguesa e francesa são semelhantes. Em cada um dos nossos países, as dificuldades

afetam principalmente os alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem da leitura, cuja proporção aumenta muito significativamente nos meios socioeconômicos desfavorecidos. As recomendações aqui referidas são, portanto, indubitavelmente, em grande parte, transferíveis. Contudo, pode ser interessante que esse tipo de conferência de consenso também seja organizado no Brasil, para que as recomendações resultantes da pesquisa sejam confrontadas com as especificidades das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BIANCO, M. La compréhension des textes: peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In: CRAHAY, M.; DUTREVIS, M. (Eds.). **Psychologie des apprentissages scolaires**. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 229-256.

BIANCO, M. **Du langage oral à la compréhension de l'écrit**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2015.

GOIGOUX, R. (Dir.). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. **Rapport de recherche en ligne**. Lyon: École normale supérieure de Lyon, 2016. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: pesquisa e prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). **Como se aprende a ler e escrever. Nova Perspectivas**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-123.

MANGEN, A.; WALGERMO, B. R.; BRØNNICK, K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. **International Journal of Educational Research**, v. 58, p. 61-68, 2013.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, v. 7, n. 3, p. 323-331, 1979. OCDE. PISA 2018 results (volumes 1 a 6). Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/>.

TRICOT, A. **Apprentissages et documents numériques**. Paris: Belin, 2007.

WISE, J. C.; SEVCIK, R. A.; MORRIS, R. D.; LOVETT, M. W.; WOLF, M. The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. **Journal of speech, language, and hearing research**, v. 50, p. 1093-1109, 2007.

Submetido em: 12/12/2025

Aceito em: 23 /01/2026