

# A IMPLEMENTAÇÃO DO GESTO DIDÁTICO DE REGULAÇÃO E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA<sup>1 2</sup>

Márcia Andréa Almeida de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo discorre sobre o papel do gesto didático de regulação no desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo deste trabalho é descrever e analisar os possíveis efeitos desse gesto na aprendizagem dos alunos durante o uso de sequências didáticas de leitura baseadas em estratégias de leitura e gênero textual. Como metodologia, foram usadas as pesquisas qualitativa e documental, porque, por meio da análise de notas de campo e sequências didáticas, buscou-se compreender em que momento três estagiárias realizaram o gesto de regulação e em função do quê. Em termos de referencial teórico, o trabalho apoiou-se nos estudos sobre leitura e gestos didáticos. Após o tratamento e a análise de dados, percebeu-se que o gesto de regulação, quando implementado, ajudou a sanar as dificuldades que os alunos apresentaram, como a entender os comandos das questões e o vocabulário usado nos textos.

**Palavras-chave:** Gesto didático de regulação. Gênero textual. Ensino de Leitura.

## IMPLEMENTATION OF THE INSTRUCTION MOVE OF LEARNING MONITORING AND ITS EFFECT ON THE READING COMPREHENSION DEVELOPMENT

**Abstract:** In this article, we deal with the role of the instruction move of learning monitoring in the reading comprehension development of students attending the 9th grade of Middle School. We describe in what situation three trainees implemented this instruction. We also analyze its effects on student learning through reading instruction. To mediate the classes, we used educational sequences which were based on reading strategies and textual genre. To build and treat data, we employed the qualitative and documentary research for understanding the instruction move done by trainees. Also, we sought to verify in function of what content knowledge it was actualized. In terms of the theoretical framework, we based on studies about reading and instruction move. Overall, the results suggest that the instruction move of learning monitoring performed by trainees solved the students' difficulties in doing the exercises.

**Keyword:** Instruction Move of Learning Monitoring. Textual Genre. Reading Instruction.

1 Esse artigo resultou do projeto de pesquisa “O papel da didatização de gêneros textuais e dos gestos didáticos na construção dos objetos ensinados e na avaliação e regulação da aprendizagem”, o qual contou com a participação da estagiária 1 no programa Pró-Doutor como bolsista e da 2 no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC; ambos programas vinculados à Universidade Federal do Pará.

2 Para a produção desse artigo, contou-se com a contribuição de Aline Portilho Leite, graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará e participante do PIVIC nos anos de 2017 e 2018. Atualmente, ela cursa especialização em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará. E-mail: alineportilho2010@gmail.com.

3 Visitante de pós-doutorado em Harvard Graduate School of Education, no período de setembro de 2018 a março de 2020. Doutora em Linguística Aplicada, pela Unicamp. Professora adjunta do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) na Universidade Federal do Pará. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5128172948571987>>. E-mail: marciandrea@ufpa.br. Endereço: Campus Universitário do Guamá, rua Augusto Corrêa, nº 1, Instituto de Letras e Comunicação, Faculdade de Letras - Campus Básico, CEP: 66075-110, Belém, Pará. Telefone: (91) 3201-7770.

## Introdução

Os gestos didáticos<sup>4</sup> são considerados movimentos realizados pelo professor no interior de uma disciplina, com vistas a favorecer a construção do objeto ensinado, e têm sido objeto de reflexão em diferentes áreas do conhecimento, como Educação Física, Biologia, Matemática, Francês (BUCHETON; DEZUTTER, 2008) e Língua Portuguesa (GOMES-SANTOS, ALMEIDA, 2009; NASCIMENTO, 2011; OLIVEIRA, 2012). Por constituírem o trabalho do professor, contribuem não só para a aprendizagem, mas também permitem compreender as intervenções realizadas para viabilizar a apresentação dos objetos de ensino para os alunos.

A discussão sobre gestos repercutiu no Brasil, principalmente, a partir de 2008, com a publicação do livro “O desenvolvimento dos gestos profissionais no ensino do francês: um desafio para a pesquisa e a formação”<sup>5</sup>, organizado por Dominique Bucheton e Olivier Dezutter. A adesão a essa discussão, possivelmente, ocorreu porque os relatos do trabalho docente no campo do ensino de português feitos até então não enfatizavam os movimentos didáticos acionados pelo professor em sala de aula para possibilitar a construção dos objetos ensinados, o que é extremamente relevante, pois são os gestos didáticos que permitem não apenas verificar o que está sendo feito em sala de aula, mas também mostrar que certas ações quando não realizadas podem dificultar a aprendizagem dos alunos e, se implementadas, facilitá-la. Certamente, já havia descrições das práticas de ensino, entretanto não existia um referencial do que o professor faz, como é proposto na investigação sobre gestos.

4 Diferencia-se gesto didático de gesto profissional, que corresponde aos gestos linguageiros e não linguageiros de uma profissão, no caso da profissão docente, que ocorrem independentemente da disciplina ensinada.

5 Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation.

Esses estudos permitiram assim visualizar o fazer docente mais detalhada e profundamente, além de permitir antever o que o professor poderia realizar em sala de aula considerando o proposto no livro didático (SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2013).

A busca pelo entendimento dos gestos didáticos, embora alguns pensem assim, não visa ao engessamento do trabalho do professor dentro de categorias, mas à explicitação de movimentos que são necessários para haver a construção dos objetos ensinados e, desse modo, favorecer a aprendizagem. Além da compreensão profunda do que é realizado em sala de aula, o estudo sobre os gestos didáticos também favorece a formação de professores, na medida em que o saber construído a partir das observações e análises de aulas pode ser usado como referência pelos alunos de licenciatura em formação e professores em exercício.

Dentre os vários gestos repertoriados (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), tais como de presentificação e de elementarização, neste artigo, busca-se discutir, mais pormenorizadamente, acerca do gesto de regulação, uma vez que esse movimento assegura a construção e a transformação do objeto ensinado e permite ajustar a aprendizagem do aluno, já que envolve regulações locais (realizadas nas interações em sala de aula) e regulações internas (efetivadas por meio de ferramentas, as quais servem para verificar o estado de conhecimento dos alunos e para orientar a apropriação de saberes ensinados).

Para descrever e analisar o gesto de regulação, serão consideradas aulas de leitura estruturadas em torno dos gêneros artigo de opinião, artigo enciclopédico e conto de terror. A escolha por trabalhar com leitura deu-se em decorrência das questões envolvidas no ato de ensinar os alunos a ler, principalmente, no Ensino Fundamental II, já que o ensino de gramática tende a prevalecer e a leitura geralmente ocupa lugar secundário nas aulas de Língua Portuguesa. O interesse pelo assunto

deu-se ainda em função de relatórios de exames de grande escala demonstrarem que os alunos brasileiros não são proficientes em leitura. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/2015<sup>6</sup>), 51% estão abaixo do nível 2 em leitura e, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2017<sup>7</sup>), o Pará – estado onde a pesquisa ocorreu – encontra-se abaixo da média nacional, que é 251,68 em leitura, nos anos finais (9º ano). Isso revela que grande parcela dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental II consegue apenas decodificar o texto, não compreendendo ou interpretando o que lê.

Discutir sobre leitura é premente, pois, se não houver um investimento imediato em pesquisas a esse respeito, o sistema educacional continuará formando alunos sem condições de exercer sua plena cidadania e de aprender, porque se aprende a ler e depois se lê para aprender. Associar essa discussão ao trabalho com gestos didáticos pode ajudar a visualizar quais **ações o professor está deixando de realizar** ou quais deve adotar para tornar o ensino de leitura mais explícito, sistemático e estratégico, porquanto esses se relacionam diretamente com os movimentos didáticos feitos pelo docente em sala de aula em função da construção dos objetos ensinados.

Para realizar a pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados, considerou-se a pesquisa qualitativa e documental (PRODANOV; FREITAS, 2013) e se tomou como base os estudos a respeito de gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), leitura (KOCH; ELIAS, 2014; ANTUNES, 2003; SOLÉ, 1998) e gênero textual (BAKHTIN, 1997, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Com base nesses pressupostos, neste artigo, foram analisadas as ações de três estagiárias

6 Para mais informação sobre o PISA, acessar <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa\\_brasil\\_2015\\_sumario\\_executivo.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf)>.

7 Para mais informação sobre o Saeb, consultar <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>.

durante aulas de leitura, com vistas a responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais gestos didáticos de regulação foram realizados durante o ensino da leitura em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II? Partindo desse problema, tem-se como objetivos: (i) identificar os tipos de gestos de regulação implementados e (ii) verificar se o gesto didático de regulação favoreceu ou não o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. A fim de responder ao problema de pesquisa, primeiramente, tratar-se-á de gestos didáticos; depois, discorrer-se-á sobre leitura; e, por fim, descrever-se-á e analisar-se-á as situações em que o gesto de regulação foi realizado.

## **Gestos didáticos: parte constituinte da atividade de ensinar**

Como um ato visando à aprendizagem que mobiliza saberes de diferentes naturezas, os gestos didáticos têm como finalidade contribuir para “[...] o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem [...]” (SILVA; DOLZ, 2015, p. 52) e caracterizam o trabalho do professor, que é realizado antes e durante a aula, por meio de movimentos verbais e não verbais.

Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 83, tradução nossa) referem-se a gestos didáticos como movimentos de ensino que favorecem a construção dos objetos ensinados e a apropriação destes pelos alunos. De acordo com os autores, os gestos são

[...] movimentos observados no âmbito de seu trabalho [do professor] que contribuem para a realização de um ato visando à aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensinar, que é regida pelas regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar.

Os gestos didáticos contribuem com as situações de ensino ao permitirem que se tenha uma visão clara dos objetos que são presentificados

e elementarizados, dos dispositivos implementados, das atividades e tarefas propostas, das avaliações e regulações realizadas, das ações que ligam um saber ao outro dentro de uma mesma sequência ou entre diferentes sequências e das generalizações usadas para destacar o objeto estudado.

A principal obra de divulgação dos estudos do gesto é a citada anteriormente, mas essa discussão teve início bem antes. Encontra-se referência aos gestos em Schneuwly (2000), quando o autor apresentou dois gestos didáticos classificados como fundadores, a saber: gesto de presentificação e de elementarização ou focalização. Ao realizar o primeiro, “[...] o professor torna presente, na cena didática, o objeto a ensinar, materializando-o por meio de instrumentos como textos, transparências, imagens etc. (presentificação) [...]”. Ao implementar o segundo, “[...] o professor o elementariza/topicaliza, direcionando a atenção dos alunos para as dimensões essenciais do objeto ou para aquelas que deseja ensinar (elementarização/ topicalização).” (GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009, p. 136). Durante esse processo, o objeto é duplamente semiotizado. Primeiro ele é apresentado em sua totalidade e depois ele é decomposto. Em uma situação de ensino, ao se propor a leitura de um texto de um determinado gênero, evidencia-se o objeto acabado e, ao se estudar, por exemplo, a situação de comunicação (autor, interlocutor previsto, finalidade, contexto social etc.) são focalizadas as partes do objeto.

Posteriormente, Aeby-Daghé e Dolz (2008) abordam outros gestos, além dos já referidos por Schneuwly (2000), como se pode conferir no quadro 1.

#### Quadro 1 – Gestos didáticos do professor

Gestos	Conceitos
Formulação de tarefas	Corresponde às instruções didáticas que servem para o objeto ser presentificado.

Implementação de dispositivos didáticos	Consiste no fornecimento de suportes adequados (materiais didáticos diversos) para viabilizar o ensino e a aprendizagem do objeto.
Criação da memória didática	Implica situar temporalmente o objeto e convocar as lembranças do trabalho anterior do grupo ou do aluno para favorecer a construção dos objetos ensinados. Ele consiste em fazer retomadas de assuntos com objetivo de fazer os alunos ligarem uma atividade a outra, um saber a outro.
Regulação	Consiste no acompanhamento da aprendizagem, podendo ocorrer em forma de regulação interna e de regulação local. A primeira envolve o uso de ferramentas que servem para obter informações sobre o conhecimento que os alunos já possuem ou que estão em fase de apropriação e pode ocorrer em qualquer fase do ciclo de aprendizagem (início, meio e fim). A segunda ocorre por meio de trocas entre aluno-aluno e aluno-professor durante a resolução de exercícios ou a exposição de conteúdos pelo docente, em função de dificuldades surgidas durante a aula.
Institucionalização	Consiste na generalização do conhecimento e visa a tornar explícito para o aluno o que foi estudado ao longo de uma sequência didática. Pode ser realizado em qualquer fase do ensino, uma vez que o foco é retomar informações sobre o objeto ensinado; informações essas que podem ser transferíveis para outras etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte – Construído pela autora com base em Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86)

Ao se discutir *gesto de regulação*, é necessário compreender a relação que existe entre ele e avaliação formativa. Por isso, vale mencionar que o grupo genebrino, considerado para discutir gestos, baseia-se na visão de Allal (1986) de avaliação formativa, a qual é compreendida como “[...] aquela que tem por função fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças

individuais observadas na aprendizagem” (p. 177). A regulação, assim, é um processo que ocorre após a avaliação, a qual favorece aos professores situarem-se acerca dos conhecimentos já apropriados ou não e sobre as habilidades já desenvolvidas ou não. Com base na percepção do que foi aprendido e dos obstáculos de aprendizagem é que eles podem realizar um ou outro tipo de regulação, que será selecionado conforme o perfil dos alunos.

Ainda em relação à avaliação formativa, Fernandes (2011, p. 131) destaca que ela “é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar. Para tal tem que estar a serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos processos que lhe são inerentes”. Cada ação do professor deve ser seguida de momentos de avaliação e regulação. Por meio desses dois movimentos, é possível observar, compreender, ajustar e otimizar a aprendizagem do aluno. Assim, a avaliação e a regulação estão ligadas essencialmente à atividade do aprendente: avaliam-se a produção ou a compreensão dele, e a regulação intervém nos processos e produtos do aprendente. Avalia-se e regula-se em vista da aprendizagem.

Com base na concepção adotada de avaliação formativa, entende-se que o gesto de regulação é posterior ao ato de avaliar – não sendo um tipo de avaliação como afirmado por Aebly-Dahgé e Dolz (2008) – e se caracteriza como um meio que o professor utiliza para sanar dúvidas e ajudar os alunos na superação de um problema, isto é, para regular e, quiçá, promover a autorregulação. Envolve fazer com que os escolares, através de exemplos, de explicações ou recapitulações e de discussões orais em sala de aula, consigam compreender o objeto ensinado e possa dele se apropriar. Regular, por exemplo, não significa dar resposta de exercícios, significa oferecer caminhos para que eles consigam superar dificuldades de

aprendizagem por meio de interações ou materiais e atividades complementares.

Conforme já mencionado, a regulação pode ser de dois tipos: interna, realizada por meio de instrumentos didáticos, e local, implementada durante o transcurso das aulas, por meio das interações orais. As regulações internas podem ser realizadas, por exemplo, por meio de uma grade com critérios para orientar ou corrigir a produção de um texto. O uso da grade é uma ação reguladora, porque os alunos vão utilizar um material escrito para guiar a escrita ou reescrita, servindo como fomento à autoavaliação e à autorregulação (HADJI, 2011). As regulações locais podem ser realizadas durante as interações entre professor-aluno, aluno-aluno ou em grupo durante as atividades. Essas regulações “[...] visam à criação de condições de construção de um espaço de significações compartilhadas permitindo a aprendizagem [...]”. Nesse processo, “[...] os obstáculos encontrados pelos alunos ou suas contribuições [...] [podem] influenciar a organização dos conteúdos e a regulação [...]” (SALES-CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, s/p, tradução nossa).

As duas regulações podem ser complementares ou ocorrer separadamente. Por exemplo, se o professor, após avaliar a compreensão escrita dos alunos, perceber que eles estão com dificuldades em compreender os conectivos que indicam oposição de ideias – o que está impedindo que eles identifiquem o posicionamento do autor –, ele pode: (i) distribuir um material com vários trechos de textos em que tais conectivos sejam usados, com vistas a ajudar o aluno a reconhecer a relação de ideias que estabelecem, realizando assim a *regulação interna*; e/ou (ii) ler o texto juntamente com os alunos e, a partir dos questionamentos que surgirem, esclarecer os sentidos que as conjunções adversativas, por exemplo, assumem no texto e como elas permitem identificar o posicionamento

do autor, implementando dessa forma a *regulação local*.

Com base nisso, pode-se observar o quão importante é implementar esses gestos didáticos em sala de aula, porque eles são essenciais às atividades de ensino e de aprendizagem.

## **Leitura: uma atividade de interação**

Koch e Elias (2014) apontam três maneiras de conceber a leitura: Foco no autor, Foco no texto e Foco na interação autor-texto-leitor. De acordo com a primeira concepção (foco no autor), a leitura “[...] é entendida como a atividade de captação de ideias do autor [...]”. São consideradas, portanto, apenas as intenções do autor ao escrever o texto, minimizando a figura do leitor. Não há interação entre esses sujeitos, uma vez que as ideias do autor devem ser apreendidas, e os sentidos que o leitor poderia construir por meio da interação entre seus conhecimentos prévios e o texto não são relevantes, porquanto o sentido reside no autor. Sobre a importância do conhecimento de mundo e sua relação com a leitura, Freire (2009 [1981], p. 11) afirma:

A leitura é um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...].

De acordo com a segunda concepção (foco no texto), o sentido é apreendido a partir da decodificação das palavras e sentenças, do texto como um todo; e o papel do leitor, como afirmam Koch e Elias (2014, p. 10), “corresponde ao de um sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”, ou seja, ao leitor cabe a tarefa mecanizada da decodificação, não sendo relevante o conhecimento prévio, nem as intenções do

autor para a compreensão do texto. Antunes (2003, p. 78), todavia, orientando-se pela visão interativa de leitura, destaca que a participação do leitor é essencial no processo de produção de sentidos, pois, através de suas experiências, ele pode conseguir compreender as ideias que o autor pretende transmitir, até mesmo as que estão implícitas. A autora também afirma que “[...] o sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo o material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto”.

Pelo fato de o sentido residir também no leitor, cada um ressignifica o texto de modo diferente, em função de seus conhecimentos prévios sobre o assunto e de suas experiências culturais e sociais. De acordo com Fonseca e Geraldi (2006, p. 112), “[...] a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida.”. Vale mencionar ainda que cada leitura do texto é diferente quando feita em momentos diferentes, uma vez que “[...] ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra” (CHARTIER, 2001, p. XI).

Para a terceira concepção (foco na interação autor-texto-leitor), o sentido é construído por meio da interação entre dois “sujeitos ativos”, mediada pelo texto. Conforme destacam Koch e Elias (2014, p.11),

[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Silva (1999, p. 16), assim como as autoras, defende a concepção interativa de leitura. Ele afirma que “[...] ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”. Nesse viés, Antunes (2003, p. 66) propõe que “a leitura é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Ela destaca ainda que o ato de ler envolve o uso de estratégias determinadas de acordo com o objetivo da leitura e com o gênero textual. Solé (1998, p. 25) também ressalta a função das estratégias de leitura na compreensão do texto, mas não apenas reconhece isso como também defende seu ensino. De acordo com a pesquisadora, “[...] a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (SOLÉ, 1998, p. 69). As estratégias são, assim, mecanismos usados pelo leitor para facilitar o processo de compreensão de um texto. São adaptáveis segundo seus objetivos e as características do texto lido (tipo e gênero). Duke e Pearson (2002) apresentam seis estratégias, a saber: predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, sumarização e questionamento. A primeira refere-se à antecipação sobre o conteúdo do texto, utilizando o conhecimento prévio e as pistas linguísticas. A segunda corresponde à verbalização do pensamento durante a leitura, o que favorece a monitoração da compreensão. A terceira diz respeito a usar as informações sobre as características do texto para compreender e recordar o que foi lido. A quarta refere-se à construção de mapas mentais e de fluxogramas que permitem ter uma imagem mental do conteúdo e retoma as informações rapidamente. A quinta corresponde à seleção das

principais ideias do texto e ao reconhecimento de como elas estão relacionadas, permitindo resumir o texto e ter uma compreensão global dele. A sexta diz respeito a elaborar perguntas sobre o texto lido, para melhor compreendê-lo. Essas estratégias, como os autores afirmam, podem ajudar os alunos na melhor compreensão do texto.

Solé (1998), Duke e Pearson (2002), ao discorrer sobre estratégias, também explicitam que elas podem ser mobilizadas antes, durante e após a leitura. Na pré-leitura, o leitor pode elaborar predições sobre o assunto do texto com base no título, em alguma imagem que o acompanha e em seu conhecimento prévio. Durante a leitura, ele pode pensar em voz alta sobre o que está sendo afirmado pelo autor, analisar os traços estruturais do texto (se é narrativo, argumentativo, expositivo...), resumir a principal ideia de cada parágrafo lido, confirmar ou refutar as hipóteses feitas antes de ler o texto etc. Depois da leitura, ele pode, com base nas informações sobre o tipo textual e gênero, elaborar perguntas sobre texto para consolidar seu entendimento e, ao selecionar as ideias principais, construir um resumo para explicitar sua compreensão global do texto. Cada uma das estratégias é acionada conforme as necessidades do leitor e seus conhecimentos linguísticos, textuais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2014).

Esses autores afirmam que, ao aprender usar as estratégias, os alunos aperfeiçoam suas habilidades de leitores; por isso, devem ser ensinadas. Entretanto, é importante reconhecer que, embora o ensino delas possa ocorrer separadamente, elas “[...] não são usadas isoladamente – bons leitores não leem um livro e apenas fazem predições. Em vez disso, eles usam múltiplas estratégias constantemente” (DUKE; PEARSON, 2002, p. 210).

Reconhecendo que a leitura é uma atividade de interação que envolve processos de alto níveis e mobiliza diferentes estratégias na construção de

sentido, busca-se relacionar esses pressupostos com o gesto didático de regulação implementado durante o ensino da leitura, mediado pelos gêneros artigo de opinião, artigo enciclopédico e conto de terror.

## Metodologia

O recorte da pesquisa aqui apresentado integra um estudo experimental em engenharia didática das línguas, cujo objetivo era conceber sequências didáticas de leitura e avaliar o seu uso em turmas do Ensino Fundamental II, bem como investigar de que forma a maneira como elas foram estruturadas permitia ou não o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Para construir este artigo, foram relacionados dois tipos de pesquisa: a qualitativa e a documental. É qualitativa pois “[...] não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Além disso, é qualitativa por não se caracterizar como uma proposta estruturada e rígida, e sim, flexível ao próprio processo de investigação, o que permitiu que fossem explorados os dados construídos à procura de informações sobre os movimentos didáticos de três estagiárias durante o ensino de leitura, buscando produzir conhecimento a respeito da função do gesto didático de regulação no ensino de leitura.

É documental porque foram utilizados documentos como corpus da pesquisa, descrevendo e analisando as notas de campos por elas escritas e porque foram examinados materiais que não tinham recebido tratamento analítico, buscando interpretações para os movimentos didáticos realizados em sala pelas estagiárias ao implementarem sequências didáticas, para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 9º ano.

A pesquisa incluiu documentos originados de três situações de ensino que ocorreram em três escolas da rede pública de Belém (PA): uma municipal e duas estaduais. Participaram cerca de 89 alunos, entre 13 e 16 anos, originários de famílias com baixo nível de letramento e vivendo em condições de vulnerabilidade social. As aulas foram ministradas por três estagiárias (nomeadas 1, 2 e 3) durante o ano de 2018, totalizando 32 horas-aula, com base em sequências didáticas por elas elaboradas. Todas eram alunas do curso de Letras (Licenciatura em Português) da Universidade Federal do Pará (Campus Belém).

As sequências didáticas de leitura dos gêneros artigo de opinião, artigo enciclopédico e conto de terror (utilizadas nas aulas relatadas pelas estagiárias) foram elaboradas no âmbito do projeto de pesquisa, cujo objetivo era investigar a didatização dos gêneros textuais e o ensino da leitura. Para sua produção, foram consideradas as discussões realizadas por Noverraz, Dolz e Schneuwly (2004) a respeito de sequências de produção oral e escrita, diferenciando-se destas por focar o ensino da leitura e serem estruturadas de acordo com os estudos sobre estratégias de leitura. Elas foram organizadas em cinco ou seis etapas; cada uma destas focava um objetivo de ensino, como mostrado no quadro 2.

Quadro 2 – Organização das sequências didáticas de leitura

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos de ensino</b>
Introdução ao gênero	Introduzir as principais características do gênero em foco.
Atividades de compreensão e interpretação (avaliação 1)	Avaliar a compreensão leitora dos alunos, bem como o conhecimento sobre o gênero em foco.
Estratégias mobilizadas antes da leitura	Estimular o levantamento de hipóteses.

Estratégias mobilizadas durante a leitura	Proporcionar ao aluno se autointerrogar sobre o texto a cada trecho lido.  Estimular a construção de resumos para verificação da compreensão do texto.
Estratégias mobilizadas após a leitura <sup>8</sup>	Favorecer ao aluno relacionar textos com o mesmo tema, mas de diferentes gêneros.
Atividades de compreensão e interpretação (avaliação 2)	Avaliar a compreensão leitora dos alunos, bem como o conhecimento sobre o gênero.

Fonte – A autora

As atividades, presentes nas sequências, foram construídas de modo a desenvolver algumas habilidades previstas na matriz de Língua Portuguesa do SAEB e tomaram forma de exercícios objetivos (assinalar V ou F, marcar a alternativa correta e preencher lacunas) e subjetivos, bem como de discussão oral.

Para verificar que regulações as sequências didáticas produzidas suscitavam, identificou-se o objetivo de cada etapa com base nos exercícios propostos, relacionou-se cada atividade com a habilidade que poderia ser desenvolvida e verificou-se a recorrência das atividades e habilidades ao longo das etapas. Com base nessas informações, definiu-se o tipo de regulação que as estagiárias poderiam realizar com base nas atividades e interpretaram-se as ações delas à luz das discussões acerca dos gestos didáticos e da avaliação formativa.

Uma vez que as sequências foram implementadas, as estagiárias produziram notas de campo, relatando cada uma das aulas ministradas às turmas do 9º ano. No tratamento e na análise dos relatos delas, em primeiro lugar, foram identificadas as regulações feitas com base na discussão proposta por Aeby-Daghé e Dolz (2008) sobre o gesto de regulação. Depois, foram agrupadas as regulações em internas e locais. Em seguida, foi observado em que momento da aula as regulações locais aconteciam, a saber: durante a leitura de textos e

<sup>8</sup> Essa etapa consta apenas na sequência didática do conto de terror, elaborada pela estagiária 3.

a exposição de conteúdos; durante a resolução das atividades; e/ou durante a correção das atividades. Por fim, relacionamos as regulações feitas ao tipo de objeto regulado (comando, texto, vocabulário, conteúdo).

De posse disso, procurou-se interpretar as ocorrências de regulação e verificar se elas tinham sido eficazes para que os alunos desenvolvessem a compreensão leitora.

## O gesto didático de regulação nas aulas de leitura

Com base nos dados construídos por meio da utilização das sequências didáticas dos gêneros artigo de opinião, artigo enciclopédico e conto de terror, observou-se que diferentes gestos didáticos integraram o agir das estagiárias em todas as oficinas de leitura, como gesto de criação de memória didática, de presentificação e de elementarização. Conforme informado anteriormente, neste artigo, trata-se apenas do gesto de regulação, procurando responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais gestos didáticos de regulação foram realizados durante o ensino da leitura em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II? Para tanto, a análise foi organizada em: regulações internas e regulações locais, destacando as contribuições do gesto didático de regulação para o desenvolvimento da compreensão leitora.

É possível dizer que foram realizados dois tipos de regulação durante a implementação das três sequências didáticas: interna e local. Ambas as regulações, como preconizam os pesquisadores genebrinos, contribuíram “[...] de maneira decisiva para o avanço das atividades dos alunos nos dispositivos didáticos e, de modo mais geral, nas sequências de ensino, constituindo assim os organizadores do trabalho do professor” (SALES-CORDEIRO, SCHNEUWLY, 2007, s/p, tradução nossa).

## Regulação interna

O gesto didático de regulação interna, assim como outros, foi pressuposto nas sequências didáticas, principalmente, em função de sua organização que previa duas avaliações (na segunda e última etapas) e em função do referencial teórico-metodológico em que estava fundamentada: avaliação formativa, ensino de gênero e ensino de estratégias de leitura.

Para proporcionar o acompanhamento da aprendizagem e a progressão das habilidades em leitura, as sequências didáticas foram organizadas de modo que a primeira etapa fosse de verificação dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero em estudo (artigo de opinião, artigo enciclopédico e conto de terror); a segunda favorecesse a avaliação das habilidades que os alunos já tinham desenvolvido ou não; as terceira e quarta identificassem possíveis dificuldades que os alunos teriam e, ao mesmo tempo, oferecessem atividades que exigiam um nível de compreensão mais profundo, e a última proporcionasse a realização do balanço das aprendizagens. De modo geral, foram realizadas remediações durante a implementação das sequências didáticas, e, conforme foi observado nas notas de campo das estagiárias, os alunos conseguiram progredir de forma positiva, pois foram capazes de, por exemplo, identificar a situação de comunicação do gênero artigo de opinião, em etapas posteriores, mesmo não tendo tido sucesso nas primeiras etapas.

Com base na observação dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero, as estagiárias puderam verificar o que eles dominavam ou não, usando os resultados para orientar suas ações futuras, o que possibilitou que realizassem a regulação local, como relatado neste trecho pela estagiária 1:

Antes de entregar as fichas de leitura e atividades, comentei sobre a correção que

fiz da primeira etapa, comentei sobre os principais erros que verifiquei nas respostas dadas por ele. [...] expliquei novamente o que era esfera, falei que esfera era onde o gênero circula, dei um exemplo do jornal, falei que o jornal abriga vários gêneros e que o artigo de opinião era um deles. Essa explicação se fez necessária, pois na atividade 7, que era de preenchimento de lacunas, muitos preencheram errado. Expliquei o que era polêmica novamente; disse que polêmica era quando um assunto gera diversas opiniões em sociedade, opiniões que podem ser contra ou a favor de um determinado assunto importante. Expliquei que o assédio sexual era um tema polêmico. Apresentei novamente o que era suporte, dizendo que era onde o gênero artigo de opinião era publicado e exemplificando que eles podem ser publicados em jornais e revistas impressos e on-line.  
(Estagiária 1)

Nota-se que a primeira etapa favoreceu a realização tanto da regulação interna quanto local. Como destaca Nascimento (2011, p. 427), os gestos de regulação servem para “[...] diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando ao estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades”. Uma vez identificadas as primeiras dificuldades de reconhecimento das características e da terminologia técnica do gênero-alvo, por meio do exercício de verificação da aprendizagem (regulação interna), a estagiária 1 interveio apresentando novamente as características do gênero via interação oral (regulação local).

Em termos de regulação interna, pode-se dizer que ela foi também realizada na segunda e na última etapa, uma vez que foi usado um teste para obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos sobre o objeto de ensino (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) em cada momento, como se pode verificar a seguir nas notas de campo:

Comecei a distribuir os materiais e explicar que aquela etapa da oficina era para sabermos mais sobre os conhecimentos que eles já possuíam. Por isso, pedi para que eles não copiassem respostas dos outros colegas e que tentassem resolver todas as questões.  
(Estagiária 3)

Expliquei que essa seria a última oficina e que o objetivo dela era avaliar compreensão

e a interpretação do texto. Distribuí as fichas para que realizassem a leitura individual e respondessem às atividades.

(Estagiária 1)

Em ambos os trechos, as estagiárias estabelecem com os alunos o objetivo das atividades: saber o que eles já dominavam ou não. Nesse caso, “as regulações internas [...] [serviram] para obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos [...]”, situando-se no início e no fim de um período de aprendizagem (GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009, p. 136-137).

As sequências didáticas também favoreceram a regulação interna, já que as atividades foram organizadas em torno de habilidades a serem retomadas e aprofundadas nas etapas seguintes, possibilitando a abordagem de algumas que, possivelmente, seriam obstáculos para os alunos – por exemplo, como se sabia previamente que eles tinham dificuldades na identificação dos argumentos utilizados pelo autor para sustentar seu ponto de vista, tarefas dessa natureza apareceram em várias etapas. Além disso, as sequências foram organizadas de modo a lhes oferecer atividades que exigiam, em um primeiro momento, apenas a identificação do tema e, posteriormente, a identificação e a comparação entre textos que tratavam do mesmo assunto.

A regulação pressuposta nesse tipo de avaliação é a interna, uma vez o material didático é o meio utilizado para levar os alunos a ter acesso a outras informações que possam promover sua aprendizagem. Ao verificar o que eles sabiam por meio dos exercícios propostos e ao buscar ajustar as intervenções posteriores às necessidades deles, as estagiárias realizaram avaliação formativa, que é “fundamentalmente orientada para melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, mais centrada aos processos e integrada no ensino e na aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 3).

Outra atividade que permitiu realizar diferentes tipos de interação foi a criação de perguntas com o objetivo de ajudar os alunos a retomar as principais ideias e informações de um texto, como exemplificado a seguir:

Agora leia o artigo abaixo e escreva após cada trecho uma pergunta que poderia ajudar na compreensão do texto.  
(Sequência didática 2)

Vale ressaltar que, antes de realizarem essa tarefa, os alunos tiveram acesso, por meio do material distribuído pela estagiária 2, a um exemplo em que se apresentava um texto com perguntas entre os parágrafos. Isso favoreceu a regulação aluno-material (interna), porquanto eles puderam consultá-lo quando tinham dúvidas. A regulação interna ocorreu tanto porque as sequências didáticas eram constituídas de atividades para verificar a aprendizagem dos alunos (traziam exemplos que serviam de modelo para que eles realizassem determinada tarefa) quanto porque permitiam a coleta de informações a respeito das habilidades já dominadas ou em fase de desenvolvimento. Na atividade citada anteriormente, verificou-se que a estagiária usou o modelo presente na sequência para regular a aprendizagem dos alunos quanto à estratégia de autoquestionamento, a qual é importante para realizar o monitoramento da compreensão.

Embora as regulações sejam inerentes às sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), em função de sua própria característica, como mostrado, não houve o uso de qualquer outro recurso material para ajudar os alunos a superar obstáculos encontrados. Para resolver os problemas de leitura que foram diagnosticados a partir das atividades propostas, as estagiárias se valeram apenas de regulações locais. Por exemplo, mesmo após identificarem as dificuldades dos alunos na etapa 2 (que objetivava fazer um diagnóstico

das habilidades de leitura e dos conhecimentos acerca do gênero-alvo já adquiridos), não houve a elaboração de outras atividades e seleção de textos complementares. Eles tiveram acesso apenas ao que já estava previsto inicialmente nas sequências didáticas. A única mudança percebida foi na etapa 3 da oficina sobre o gênero conto de terror, em que a estagiária 3 usou o texto destinado às atividades individuais como exemplo para a apresentação da estratégia autointerrogação e desconsiderou o outro, que seria usado inicialmente com esse propósito, para os alunos inserirem os seus questionamentos. A mudança decorreu do conhecimento que a estagiária já tinha a respeito deles, do que conseguiam ou não fazer. Isso mostra a preocupação dela em ajustar o material às necessidades de aprendizagem deles, o que lhes pode ter favorecido melhor compreensão da estratégia que estava sendo ensinada.

Destarte, percebemos que as sequências didáticas ofereceram vários momentos de avaliação e regulação, seja por permitirem a retomada dos objetos de ensino, seja por trazerem testes e exercícios para verificar o nível de desenvolvimento de leitura dos alunos, seja ainda por requererem habilidades em leitura mais elevadas conforme as etapas evoluíam. De modo geral, as sequências didáticas, tal como planejadas, favoreceram a mobilização de regulações internas, e as informações que permitiram coletar viabilizaram as regulações locais.

## Regulação local

Na maior parte das sequências didáticas desenvolvidas, a regulação predominante foi a local, pois em todas as oficinas as estagiárias sempre apresentavam explicações dirigidas à turma ou a um ou mais alunos. Isso era feito para tentar resolver as dificuldades de compreensão, seja quanto aos comandos das atividades, seja quanto ao conteúdo

trabalhado, seja ainda quanto ao entendimento do texto. As regulações feitas ocorreram, sobretudo, por meio de trocas entre aluno-aluno e aluno-professor e durante a resolução das atividades, porquanto os alunos apresentavam dúvidas sobre o modo de resolver algumas questões.

Percebe-se que a regulação local foi extremamente importante para a progressão nas etapas das sequências didáticas. A partir dela, as estagiárias intervieram, fornecendo explicações ou apresentando respostas diretas que ajudaram os escolares na resolução das atividades.

- Regulações realizadas durante a leitura de textos e a exposição de conteúdos

O gesto de regulação foi implementado no momento em que as estagiárias estavam apresentando os gêneros, lendo os textos ou explicando o que são estratégias, embora não de forma tão frequente como na resolução das atividades. Por meio de aula dialogal, a estagiária 1, por exemplo, buscou apresentar as características do gênero artigo de opinião e, a partir dos conhecimentos que os alunos demonstravam ter ou não, ela fornecia informações, realizando o gesto de regulação local.

A estagiária 3 também agiu no sentido de ajudá-los na elaboração de perguntas para orientar a compreensão do texto. Essas ações ocorreram durante a exemplificação do modo de elaborar perguntas para monitorar a compreensão. Observa-se que, quando os alunos tinham dificuldade, ela relia e instigava-os a fazer perguntas – mais um exemplo do gesto de regulação local.

- Regulações realizadas durante a resolução das atividades

As intervenções que visavam a esclarecer os comandos de questões durante a resolução das atividades foram bastante recorrentes. De acordo

com Sales-Cordeiro e Schneuwly (2007, s/p, tradução nossa), a reformulação dos comandos constitui “[...] uma forma de regulação do trabalho dos alunos no que concerne, por exemplo, os obstáculos observados ou os elementos esquecidos no comando”.

Após a descrição dos dados, é possível observar que as regulações resolveram problemas que surgiram durante a resolução das atividades, a saber: (1) dúvidas sobre o comando da atividade, (2) dúvidas sobre o vocabulário, (3) incompreensão do texto-base e (4) não conhecimento do conteúdo requerido na atividade.

1) *As dúvidas sobre o comando da atividade são frequentes nas notas de campo. As estagiárias ressaltam em vários momentos as dificuldades dos alunos na resolução das atividades por não compreenderem o comando, como o trecho a seguir revela.*

Eles iniciaram a resolução das atividades e, nesse momento, percebi que eles estavam bem concentrados e isso foi animador. Alguns dos alunos solicitaram meu auxílio, pois não conseguiram entender o que era para ser feito em algumas das atividades, como, por exemplo, na quinta questão em que tinham que recontar a história lida no Texto 1. Os alunos não conseguiram compreender que deveriam fazer uma síntese do que haviam lido, então tive que auxiliá-los nesse sentido.

(Estagiária 3)

A estagiária 3 menciona que eles não conseguiram executar a atividade num primeiro momento, mas que a realizaram após o gesto de regulação local. Ao analisar o comando da atividade (apresentado a seguir), percebe-se que a tarefa é de média complexidade.

5) Imagine que você contará a um amigo um dos contos “A tenebrosa noite de tempestade”, que nós lemos anteriormente. Reconte-o com suas palavras.

a) Era uma noite....

b) Até que algo aconteceu...

c) Mas de repente...

(Sequência didática 3)

Para resolver a questão, eles teriam que recontar a história, mas não sabiam como fazer, embora já a conhecessem, pois tinham tido contato com ela durante a leitura do conto feita em voz alta pela estagiária, como se pode confirmar por meio do seguinte relato:

Iniciei a leitura do primeiro texto “A tenebrosa noite de tempestade”, escrito por André. Todos ficaram atentos ouvindo a história. [...] Finalizei o texto, e a reação dos alunos foi de medo, pois aquela história causava isso. Perguntei a eles o que tinham achado sobre a leitura e todos queriam falar um pouco, uns disseram que foi surpreendente, e outros que os personagens deveriam ter agido de outra forma.

(Estagiária 3)

O problema então não seria a falta de conhecimento do conto. Seria leitura? O que eles não entenderam no comando? Seria a subdivisão em itens a, b e c? Eles não sabiam o que significava “recontar”? Para ajudá-los a fazer a tarefa, a estagiária explicou oralmente que eles deveriam resumir o texto. Essa ocorrência nos faz pensar que eles, por falta de experiência anterior com esse tipo de atividade, talvez estivessem com dificuldade em entender o que seria recontar uma história na forma solicitada.

A estagiária tentou ajudar os alunos a resolver a atividade, mas não fica claro se entendeu o que estava provocando a falta de compreensão do comando. Para fazer o diagnóstico, ela poderia ter escrito o comando no quadro e lhes pedido que lessem e explicassem o que precisavam fazer ou poderia ter questionado o que não tinham entendido.

Dessa forma, poderia ter identificado o que estava interferindo no entendimento do comando. As intervenções da estagiária não contribuíram para levá-los a identificar sua dificuldade para poder superá-la. Suas reformulações não atenderam o objetivo de (re)organizar o seu trabalho, o que difere do mencionado por Sales-Cordeiro e Schneuwly (2007, s/p, tradução nossa): “As reformulações consistem assim em um meio que permite identificar os diferentes recursos utilizados pelo professor para esclarecer os alunos e, dessa forma, sinalizar os pontos importantes que necessitam de um eventual retorno no dispositivo inicialmente previsto”.

Analisando outra situação de ensino, reconhece-se novamente a implementação do gesto de regulação para solucionar problema de resolução de atividades. Assim como a estagiária 3, a 2 reproduziu oralmente o que era possível depreender por meio do comando da atividade. A não compreensão dos alunos, nesse caso, também poderia ser feita por meio de outras ações, além daquela que a estagiária realizou. Pela nota de campo, percebe-se que a origem do problema não foi investigada. Esta poderia ser decorrente da dificuldade de leitura (decodificação, vocabulário, estruturas sintáticas complexas...) ou do não entendimento das afirmações presentes na atividade, em razão da falta de conhecimento, por exemplo, sobre o que é texto narrativo, texto de caráter informativo e texto argumentativo.

Dessa forma, o gesto de regulação não resolveu ou buscou resolver o problema subjacente à dúvida dos alunos. Em outra etapa, os alunos da mesma turma mostraram dificuldade em compreender os comandos das questões, o que leva a pensar ou que eles não se concentravam para ler ou não sabiam identificar as palavras e relacioná-las de modo a construir o sentido do texto. Seja qual for a resposta, seria necessário

que fossem utilizadas diferentes intervenções que possibilitassem identificar e interpretar os fatores que podem ter interferido na compreensão dos comandos.

Essa mesma dificuldade é possível verificar no relato da estagiária 1. Ela tentou regular a aprendizagem dos alunos, mas não dispunha naquele momento de recursos para isso e parece não ter tentado identificar o que eles não tinham entendido. O relato dela deixa entrever que eles possivelmente não sabiam o que era argumento e não tinham compreendido ou lido o texto, pois apontaram como resposta o fragmento que aparecia em bold no artigo de opinião. Vê-se que, embora a regulação tenha sido feita, ela não produziu o efeito esperado, que seria a aprendizagem.

Verifica-se, por meio da análise, que alunos de três turmas, de escolas diferentes, apresentaram a mesma dificuldade. O que estaria por trás disso? O que eles não conseguiam fazer em termos de leitura? A dificuldade estava relacionada ao nível fônico, silábico, lexical, frasal, discursivo etc.? Que avaliações poderiam ter sido feitas para determinar a melhor regulação? São questões que precisam ser investigadas.

2) Outro exemplo de regulação local, relacionada à resolução das atividades, são *dúvidas sobre o vocabulário* usado nas questões:

Durante a realização das atividades, um aluno me perguntou o que era um assunto polêmico, expliquei que um assunto polêmico é todo assunto que causa uma discussão na sociedade e gera posicionamentos diferentes, e esclareci que o artigo de opinião discute assuntos polêmicos. Alguns tiveram dúvidas sobre o significado da palavra “persuadir”, expliquei que persuadir era o mesmo que convencer. (Estagiária 1)

As dúvidas apresentadas nesse caso podem estar relacionadas ao desconhecimento do gênero em estudo, artigo de opinião, e ao vocabulário a ele relacionado. Ao ser questionada sobre o significado

das palavras “assunto polêmico” e “persuadir”, a estagiária 1 tentou, por meio das intervenções feitas, negociando sentidos, ajudar os alunos a resolver a atividade. A explicação fornecida auxiliou-os a responder à questão. É possível perceber que a regulação resolveu o problema de forma imediata, que era o desconhecimento do significado das palavras, sendo, portanto, eficaz e pontual.

É importante ressaltar que a dúvida dos alunos sobre o significado das palavras estava interferindo na compreensão da atividade. Isso confirma o que os autores, como Wright e Cervetti (2016), Blachowicz e Fisher (2015) e Stahl e Nagy (2006), falam sobre a forte relação entre vocabulário e compreensão e faz pensar em outras formas de intervenção. Sendo o vocabulário uma parte importante do processo de compreensão, em vez de ter fornecido o significado, as estagiárias poderiam ter solicitado a consulta ao dicionário, poderiam ter copiado a palavra no quadro e ter estimulado os alunos a defini-la, ter apresentado outros contextos em que ela poderia ser usada, ter chamado a atenção para o contexto em que ela aparece no texto, entre outras (BECK; MCKEWON; KUCAN, 2002). Dessa maneira, não teriam dado resposta e sim criado meios para que chegassem à resposta. Por meio da ação por elas implementada, nota-se que, apesar das teorias, dos esforços para levar as regulações para a prática, ainda é difícil para elas desapegarem do modelo enraizado de dar as repostas aos alunos.

3) Ainda no que diz respeito à resolução das atividades, os alunos demonstraram *incompreensão do texto-base*, como o exemplo a seguir mostra:

Em outra questão, havia uma charge que mostrava um morador de rua se cobrindo com a Constituição e continha a frase: “A constituição garante o direito à moradia”. A questão pedia para responder que crítica era feita no texto. Os alunos continuavam sem relacionar o que tinha sido dito anteriormente e o que estava escrito no texto, onde aparecia a palavra. Os alunos continuavam questionando

o que era Constituição. Relembrei o início das explicações sobre ter direito à saúde, educação, moradia. Perguntei se tínhamos isso garantido e com qualidade. Ainda os questionei se eles viam pelas ruas da cidade pessoas morando na rua ou pessoas sofrendo para conseguir atendimento médico público. Todos responderam que já viram. Perguntei, então, se o que diz a Constituição/Lei no papel condiz com o que víamos na realidade na maioria das vezes. Eles disseram que a realidade é diferente do papel. Pedi que lessem a questão novamente e relembassem as explicações feitas. Ao fazer a correção, posteriormente, em casa, pois não deu tempo de corrigir em sala, foi possível notar que alguns alunos conseguiram responder corretamente a partir das discussões feitas e outros não.

(Estagiária 2)

As informações fornecidas pela estagiária 2 foram importantes para a compreensão, que exigia estabelecer relação entre as linguagens verbal e não verbal e mobilizar conhecimentos de mundo para identificar a crítica feita na charge.

Mesmo que a estagiária 2 não tenha lido o texto com os alunos, levando-os a perceber as relações necessárias para fazer a construção do sentido, ao fornecer a explicação, ela contribuiu para que entendessem o texto. Vale mencionar que, embora aparentemente a dúvida deles fosse a palavra “Constituição”, um dos exemplos fornecidos pela estagiária foi o que estava representado na charge. Ela explicitou a relação entre o texto verbal (“A Constituição garante o direito à moradia”) e a imagem (um morador de rua coberto com a Constituição), auxiliando a interpretação.

O gesto de regulação da estagiária 2 resolveu a dificuldade dos alunos em relacionar as linguagens verbal e não verbal, que parece ter sido o motivo pelo qual eles não compreenderam o texto. A realização do gesto garantiu o sucesso na atividade, mas faltou por parte dela a percepção de que alguns alunos tinham problema com a leitura, já que as dúvidas que apresentavam eram resolvidas quando se apresentava oralmente o comando ou a explicação sobre o texto.

4) Em outros momentos, contudo, a dificuldade dos alunos para realizar as atividades propostas dizia respeito à falta de conhecimento sobre o conteúdo requerido nas atividades.

Por exemplo, a dúvida dos alunos que participaram das oficinas sobre artigo enciclopédico mostrou que, apesar de terem lido vários textos do gênero, ainda não conseguiam dizer do que poderiam tratar artigos sobre Polícia e Medicina Veterinária, isto é, não sabiam dizer qual era o conteúdo temático do gênero. A dificuldade de realizar a atividade mostra falta de conhecimento a respeito de informações que podem ser encontradas nos artigos enciclopédicos sobre profissões.

Os alunos apresentaram dúvidas, foi a terceira questão da etapa 3. Os alunos já tinham lido vários artigos enciclopédicos até chegar a essa questão, porém eles tiveram dificuldade de escrever sobre, pois não tinham entendido de que maneira eles poderiam saber se nunca tinham lido nada a respeito. Perguntei então: “Vocês lembram dos artigos falando de Trabalho e Direito? O que eles abordavam em comum? Explicavam o que sobre eles?” Depois de um tempo calados, alguns alunos disseram que explicavam a origem, como se desenvolve, a história. Em seguida, questionei como eles poderiam explicar a origem, como se desenvolve, história das profissões citadas na questão.  
(Estagiária 2)

A dúvida dos alunos foi resolvida por meio da regulação orquestrada pela estagiária que forneceu informações que os ajudaram a responder à questão.

- Regulações realizadas durante a correção das atividades

Identificaram-se também regulações durante a realização e a correção das atividades:

Nas atividades de resumir, os alunos, inicialmente, copiavam todo ou partes do texto original na escrita do resumo. Quando identifiquei isso, busquei alertá-los, pois cópia de trechos do texto não é uma característica de um resumo. A cada etapa eles foram melhorando e a maioria já não transcrevia diretamente do texto base. Os alunos se ajudavam e liam o texto do colega buscando partes transcritas.  
(Estagiária 2)

Observa-se que a estagiária 2 utilizou a regulação local para mediar dificuldades que surgiram durante a realização da atividade, interagindo com os alunos de forma coletiva ou individual (SILVA; DOLZ, 2015) e permitindo que ajustassem seus resumos ao esperado para o gênero. Além disso, nota-se que ocorreram também regulações realizadas pelos alunos, que viabilizaram o trabalho com o resumo, contribuindo para possíveis melhorias nos textos.

Assim como a estagiária 2, a 3 também agiu com vistas a ajudar os alunos a observar o problema e forneceu orientação para que houvesse progresso. É interessante observar que as estagiárias conseguiram identificar o problema e, com orientações, permitiram que os alunos avançassem em termos de aprendizagem, caracterizando a avaliação formativa (HADJI, 2011). O gesto de regulação realizado foi fundamental para que houvesse a observação do problema e também sua superação.

De um modo geral, o gesto de regulação foi realizado em vários momentos. Em alguns casos, as regulações feitas não resolveram o problema da falta de compreensão. É comum nos relatos das estagiárias a menção de que os alunos superaram a dificuldade em uma etapa por meio da reformulação oral do comando da questão; no entanto, na fase seguinte, que exigia o mesmo conhecimento ou que se referia à mesma habilidade, eles falhavam, como este trecho confirma:

Alertei para a falta de atenção em algumas coisas que eles responderam corretamente em uma etapa e, na seguinte, responderam incorretamente. Chamei a atenção para o erro propriamente feito: “Qual gênero tem a função de explicar a origem de determinado fato? Disse que eles marcaram corretamente em uma oficina e na próxima marcaram outro gênero”. [...] As mesmas dúvidas em relação ao suporte, à esfera foram feitas dessa forma.  
(Estagiária 2)

Essas observações permitem ver que a realização da regulação local exige que seja feita uma avaliação profunda da dúvida dos alunos, com vistas à identificação da causa do problema, e que sejam propostas atividades que permitam a regulação e a autorregulação. Caso isso não seja feito, as intervenções acabam por resolver problemas de forma imediatista, não havendo progresso na aprendizagem, o que leva à aparição das mesmas dificuldades em outras situações. Segundo Hadji (2011), o aluno que se regula se modifica, ele compreende uma nova coisa, ele encontra um meio de se ajustar. Houve, pode-se dizer, uma intenção de regulação, na tentativa de resolver imediatamente um problema, mas não houve autorregulação, já que os alunos ainda não conseguiam resolver sozinhos dúvidas ligadas, por exemplo, ao léxico.

Cabe ainda mencionar que, quando indagadas sobre as dificuldades dos alunos na resolução das atividades, as estagiárias elencaram algumas possíveis causas, a saber: falavam que não tinham entendido a pergunta para que a estagiária explicasse e desse a resposta; diziam não entender a pergunta após procurarem a resposta no texto e não a encontrarem (eles não liam o texto, apenas procuravam as respostas); tinham dificuldade de entender os comandos, porque em sala de aula o professor costuma ler e explicar os comandos antes de eles fazerem as atividades; só sabiam decodificar, não tinham desenvolvido outras habilidades; apresentavam vocabulário limitado; e não se engajavam nas atividades.

Considerando essas hipóteses, embora as estagiárias tenham tentado regular as aprendizagens dos alunos, muitas vezes, não tiveram sucesso, porque o problema, possivelmente, não estava relacionado ao não conhecimento em leitura, mas ao fato de eles não lerem os textos e estarem imersos em uma cultura escolar em que muitas

vezes o professor lê e explica o comando, dando a resposta das atividades.

## Considerações finais

Neste artigo, consideraram-se os gestos didáticos de regulação realizados por três estagiárias no período de implementação de sequências didáticas de leitura sobre os gêneros artigo de opinião, artigo enciclopédico e conto de terror, em turmas de 9º ano de escolas públicas da cidade de Belém.

Considerando os diversos estudos sobre gestos didáticos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa, reconheceu-se que o estudo sobre o gesto didático de regulação relacionado ao ensino de leitura contribuiu para compreender não só as regulações que as estagiárias fizeram para viabilizar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, mas também as avaliações feitas para implementar tais regulações, materializadas, por exemplo, na forma de tarefa escrita (material didático) ou de discussão oral orquestrada por elas, o que ajudou os alunos a superar determinados obstáculos, permitindo que avançassem em termos de aprendizagem.

Ao analisar os dados, é possível perceber que as regulações realizadas tiveram impacto positivo na compreensão leitora de parte dos alunos, mais do que esperado, devido às condições da escola, como o barulho, o calor, e ao comportamento dos escolares. Por exemplo, alguns conseguiram fazer resumos sem fazer cópia do texto e criar perguntas estratégicas de leitura sobre o texto apresentado.

Especificamente, em relação ao objetivo “(i) identificar os tipos de gestos de regulação implementados”, pode-se concluir que as sequências didáticas viabilizaram a implementação de regulações internas e locais, sendo as primeiras usadas para avaliar o estado de conhecimentos dos alunos e fornecer modelos para auxiliar a

aprendizagem de saberes relacionados aos gêneros estudados e às estratégias de leitura; enquanto as segundas foram realizadas, principalmente, para ajustar a compreensão dos alunos quanto aos comandos das atividades. Quanto ao objetivo “(ii) verificar se o gesto didático de regulação favoreceu ou não o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos”, percebe-se que os gestos didáticos de regulação favoreceram em parte o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, porquanto as respostas de compreensão passaram a ser mais adequadas e o entendimento acerca do gênero melhorou significativamente. Entretanto, em alguns momentos, as regulações feitas não levaram os alunos a melhorar a leitura; apenas os ajudaram a resolver a atividade imediata. Para haver mudanças mais significativas, é necessária maior frequência de intervenção e que as regulações sejam feitas a partir de avaliações que permitam a identificação das razões subjacentes à falta de compreensão do que os alunos leem, seja o texto, seja o comando da atividade.

Vale mencionar que, antes das intervenções, as estagiárias foram estimuladas a realizar os gestos didáticos em sala de aula, porque esses ajudam na construção dos objetos ensinados (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). Contudo, algumas das regulações feitas não auxiliaram os alunos a superar um problema de aprendizagem. A tentativa foi válida. Verificou-se que é possível estimular o gesto de regulação ainda no planejamento, mas é preciso ir além: durante a realização da sequência didática é imprescindível retornar às atividades para fazer melhorias tanto para orientar suas próprias ações enquanto estagiário ou professor, quanto para ajudar os alunos a ultrapassar suas dificuldades iniciais. Pode-se dizer que houve boas intenções de regulação, mas é preciso adequar às dificuldades as regulações.

Assim, questiona-se o que poderia ter sido feito em termos de formação inicial e continuada

de professor? Vê-se que, além de reconhecer a importância dos gestos, é necessário desenvolver uma percepção acerca dos problemas de aprendizagem relacionados à leitura, avaliar a natureza das dificuldades, e não apenas buscar resolver problemas de forma direta e simplificada. É necessário ter conhecimentos sobre estratégias de leitura, instruções de leitura, gestos didáticos, bem como saber como identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. É possível dizer, então, que a realização adequada de gestos didáticos de regulação demanda não só formação, mas também experiência, o que as estagiárias não tinham ainda.

## REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, Sandrine.; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 175-196.

ALLAL, Linda. Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175-209.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECK, Isabel L.; MCKEWON, Margaret G.; KUCAN, Linda. **Bringing words to life: Robust vocabulary instruction**. New York, NY: The Guilford Press, 2002. p. 102-129.

BLACHOWICZ, Camille. L. Z.; FISHER, Peter J. Best practices in vocabulary instruction. In:

- GAMBRELL, Linda B.; MORROW, Lesley Mandel. **Best practices in literacy instruction**. 5. ed. New York: The Guilford Press, 2015. p. 223-248.
- BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- DUKE, Nell K.; PEARSON, P. David. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, Alan. E.; SAMUELS, S. Jay. **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 2002. p. 208-242.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio**. In: FUTURO CONGRESSOS E EVENTOS (Org.). Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. 79-92.
- \_\_\_\_\_. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELLE, Jean-Marie de (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 131-142. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988>>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- FONSECA, Maria Nilma Goes de; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1981].
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; ALMEIDA, Patrícia Sousa. **Pergunta-resposta: como par dialógico constrói uma aula na alfabetização**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9601/1/Artigo\\_PerguntaRespostaPar.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9601/1/Artigo_PerguntaRespostaPar.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista)**. Trad. de Laura Solange Pereira. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos**. Signum: Estud. Ling., Londrina, v. 14, n.1, p. 421-445, jun., 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- NOVERRAZ, Michèle; DOLZ; Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. **Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa**. Anais do SIELP, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2012. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_199.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_199.pdf)>. Acesso: 11 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e**

**gestos profissionais.** 407 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269649>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

SALES-CORDEIRO, Gláís.; SCHNEUWLY, Bernard. **La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant.** Recherche et Formation [En ligne], n. 56, 2007. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/903#quotation>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. **Les outils de l'enseignant – Un essai didactique.** Repères, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Geysa Juce da. **A abordagem dos gêneros textuais orais no livro didático pelo viés dos gestos didáticos fundadores.** 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, 2016.

SILVA, Carla Messias; DOLZ, Joaquim. **As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente.** Cadernos cenpec. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Concepções de Leitura e suas consequências no ensino.** Perspectiva, Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11-19, jan. /jun., 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAHL, Steven A.; NAGY, William E. **Teaching word meanings.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 61-108.

WRIGHT, Tanya S.; CERVETTI, Gina N. **A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension.** Reading Research Quarterly, v. 52, n. 2, p. 203-226, 2016. Disponível em: <<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/rrq.163>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

**Submissão: dezembro de 2019**

**Aceite: maio de 2020**