

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Gestos didáticos no ensino da fluência leitora: análise de um material para os anos finais do ensino fundamental

Willamy Matos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18524>

Submetido em: 2026-10-20

Postado em: 2026-10-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

GESTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA FLUÊNCIA LEITORA: ANÁLISE DE UM MATERIAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIDACTIC GESTURES IN READING FLUENCY INSTRUCTION: ANALYSIS OF A TEACHING MATERIAL FOR THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Willamy Matos dos Santos

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4633-9299>

E-mail: willamymatosds@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa como as orientações pedagógicas do Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano, integrante do material Rotas de Aprendizagens, da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, configuram o ensino da fluência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental à luz dos gestos didáticos. De natureza qualitativa e documental, a pesquisa analisa as prescrições dirigidas ao professor, com base nos estudos sobre fluência leitora (Rasinski, 2004; Solé, 1998) e gestos didáticos (Schneuwly, 2000, 2009; Aeby-Daghé; Dolz, 2008). A análise organizou-se em três eixos: a fluência como objeto de ensino; a organização das situações de leitura; e o acompanhamento e a regulação da aprendizagem. Os resultados evidenciam que o material delimita a fluência a partir de componentes como precisão, automaticidade e prosódia, articulando-os à compreensão leitora e a indicadores de desempenho. Além disso, orienta a organização das atividades antes, durante e depois da leitura e apresenta práticas de modelagem, colaboração, consolidação e leitura expressiva, que ampliam as possibilidades de participação dos estudantes. No acompanhamento da aprendizagem, prevê instrumentos para registrar desempenhos, identificar dificuldades e observar progressos individuais, incluindo protocolos de observação, fichas de acompanhamento e leitura gravada. Conclui-se que o Caderno articula gestos didáticos que prescrevem modos de delimitar o objeto de ensino, organizar as situações de leitura e acompanhar a aprendizagem. Por se tratar de uma análise documental, os resultados dizem respeito às orientações propostas pelo material, não permitindo afirmar como são implementadas em sala de aula nem quais efeitos produzem sobre a aprendizagem.

Palavras-chave: Fluência Leitora. Gestos Didáticos. Material de Ensino.

ABSTRACT

This article analyzes how the pedagogical guidelines in Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano, part of the Rotas de Aprendizagens material developed by the Municipal Department of Education of Fortaleza, shape the teaching of reading fluency in the final years of elementary education through didactic gestures. This qualitative documentary study examines the guidelines addressed to teachers, drawing on research on reading fluency (Rasinski, 2004; Solé, 1998) and didactic gestures (Schneuwly, 2000, 2009; Aeby-Daghé; Dolz, 2008). The analysis was organized around three axes: fluency as an object of teaching; the organization of reading activities; and the monitoring and regulation of learning. The findings show that the material defines fluency through components such as accuracy, automaticity, and prosody, linking them to reading comprehension and performance indicators. It also provides guidance for activities before, during, and after reading and presents practices involving modeling, collaboration, consolidation, and expressive reading, thereby expanding opportunities for student participation. Regarding learning monitoring, the material proposes tools to record performance, identify difficulties, and track individual progress, including observation protocols, monitoring forms, and recorded reading. The study concludes that the material incorporates didactic gestures that prescribe ways of defining the teaching object, organizing reading activities, and

monitoring learning. As this is a documentary analysis, the findings concern the guidelines proposed in the material and do not establish how they are implemented in the classroom or what effects they have on learning.

Keywords: Reading fluency. Didactic gestures. Teaching material.

1 INTRODUÇÃO

A leitura no contexto escolar brasileiro constitui uma prática central no ensino de língua portuguesa e uma atividade que atravessa diferentes etapas da escolarização, mobilizando professores, estudantes e pesquisadores dos estudos da linguagem. Nos anos finais do Ensino Fundamental, particularmente, o trabalho com a leitura envolve não apenas a construção de sentidos a partir dos textos, mas também o desenvolvimento de condições para que os estudantes leiam de maneira cada vez mais precisa, automática e expressiva. Nesse contexto, o desenvolvimento da fluência leitora assume relevância no processo de ensino e aprendizagem da leitura, especialmente quando articulado à compreensão dos textos e à participação dos estudantes em diferentes situações de leitura.

Entretanto, o desenvolvimento da fluência leitora não se restringe à exposição dos estudantes a situações de leitura ou à realização reiterada de atividades. Sua aprendizagem envolve formas de intervenção pedagógica capazes de orientar, acompanhar, modelar e regular o processo de leitura, colocando em evidência o papel assumido pelo professor na organização dessas situações. Tal perspectiva suscita um problema de pesquisa relacionado aos modos pelos quais as situações de ensino da fluência leitora são organizadas e às formas de mediação mobilizadas para favorecer o desenvolvimento da leitura dos estudantes. Interessa, portanto, compreender como essas formas de mediação se configuram em contextos concretos de ensino.

Essa questão adquire particular relevância quando se consideram materiais pedagógicos elaborados para orientar o trabalho docente. Para além da seleção de textos e atividades, esses materiais podem configurar modos específicos de ensinar a ler ao indicar o que fazer antes, durante e após as situações de leitura, como acompanhar o desempenho dos estudantes, como intervir diante de dificuldades e como organizar diferentes formas de participação. Interessa, portanto, compreender não apenas quais atividades são propostas, mas como as orientações presentes nesses materiais configuram formas de mediação pedagógica no ensino da fluência leitora.

Diante disso, o presente artigo investiga como as orientações pedagógicas dirigidas ao professor são organizadas no Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano, integrante do material Rotas de Aprendizagens, produzido pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. A análise concentra-se nas prescrições do documento e nos gestos didáticos que elas delineiam, sem examinar sua implementação em sala de aula ou as ações efetivamente realizadas pelos professores.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar como as orientações pedagógicas do Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano organizam o ensino da fluência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando sua relação com os gestos didáticos fundadores. Essa análise é orientada pela seguinte questão de pesquisa: como as orientações pedagógicas do Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano organizam o ensino da fluência leitora e como essa organização pode ser interpretada à luz dos gestos didáticos fundadores?

A escolha desse material decorre de sua especificidade como recurso pedagógico destinado ao desenvolvimento da fluência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental. O Caderno reúne textos de diferentes gêneros e propostas de leitura, acompanhados de orientações destinadas à organização das práticas pedagógicas, contemplando situações de leitura individual, compartilhada e coletiva, procedimentos de acompanhamento e instrumentos de observação do desempenho dos estudantes.

Essa organização permite tomar o material como espaço de materialização de determinadas formas de intervenção pedagógica, possibilitando investigar como se organizam as relações entre professor, estudante, texto e atividade de leitura nas propostas analisadas. Para se alcançar essa proposta de análise de natureza qualitativa, delimita-se uma ancoragem teórica em dois eixos que se articulam. O primeiro corresponde aos estudos sobre fluência leitora, especialmente a partir das contribuições de Rasinski (2004), que permitem compreender as dimensões envolvidas no desenvolvimento da leitura fluente e de Solé (1998), cuja perspectiva sobre a leitura como processo de construção de significados fundamenta a articulação entre fluência e compreensão. O segundo eixo fundamenta-se nos estudos sobre gestos didáticos, especialmente nas contribuições de Schnewly (2000, 2009), Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Messias e Dolz (2015), que ampliam a discussão sobre os gestos didáticos configurados nas orientações contidas em materiais de ensino.

Além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico sobre fluência leitora e gestos didáticos. Em seguida, desenvolve a análise das orientações pedagógicas do Caderno, organizada em torno da delimitação da fluência como objeto de ensino, da organização das situações de leitura e do acompanhamento e da regulação da aprendizagem. Por fim, as considerações finais retomam os principais resultados e discutem suas contribuições para a compreensão das orientações destinadas ao ensino da fluência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental.

1. Fluência leitora: da decodificação à compreensão

A fluência leitora constitui uma habilidade complexa, fundamental para o desenvolvimento da leitura e para a construção de sentidos a partir dos textos. Sua compreensão exige superar a concepção de que ler fluentemente significa apenas ler com rapidez, reconhecendo a articulação entre o processamento das palavras e a compreensão textual. Nesse sentido, Rasinski (2004) define a fluência como a capacidade de processar os aspectos superficiais do texto de modo a direcionar a atenção do leitor para seus níveis mais profundos de significado. Essa perspectiva permite compreender a fluência não como um fim em si mesma, mas como uma condição que favorece a compreensão.

A concepção contemporânea de fluência leitora resulta de um percurso teórico no qual essa habilidade passou a receber maior atenção nas pesquisas sobre leitura. Durante parte do século XX, a fluência foi frequentemente compreendida como consequência do reconhecimento de palavras, o que contribuiu para que sua importância no processo de leitura fosse pouco explorada. A partir dos estudos sobre o processamento automático da informação, especialmente o modelo proposto por LaBerge e Samuels (1974), ganhou força a ideia de que o reconhecimento das palavras precisa ocorrer com eficiência para que o leitor possa direcionar seus recursos cognitivos à construção de significados. Posteriormente, o National Reading Panel (2000), um grupo de especialistas norte-americanos responsável por revisar pesquisas científicas sobre o ensino da leitura, contribuiu para consolidar o reconhecimento da fluência como um dos componentes centrais da leitura (Pikulski; Chard, 2005).

Nessa perspectiva, a fluência leitora compreende três dimensões interdependentes, segundo Rasinski (2004): precisão, automaticidade e prosódia.

A precisão, a primeira dimensão, corresponde à capacidade de reconhecer e decodificar corretamente as palavras, mobilizando conhecimentos sobre o princípio alfabético, as relações entre sons e letras e o reconhecimento de palavras conhecidas (Hudson et al., 2005). Esse processo se relaciona à formação de representações ortográficas que permitem reconhecer palavras familiares de maneira rápida e eficiente, conforme explica Ehri (2005). Quando a decodificação apresenta dificuldades, o leitor pode despendar mais esforço para reconhecer as palavras, o que também pode comprometer a compreensão do texto.

A automaticidade, a segunda dimensão, diz respeito à realização do reconhecimento de palavras com rapidez e pouco esforço consciente, permitindo que os recursos cognitivos sejam direcionados a processos mais complexos, como a interpretação e a construção de sentidos. Logan (1997) caracteriza a automaticidade por propriedades como velocidade, ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente. Seu desenvolvimento está relacionado à prática e à experiência, uma vez que o contato recorrente com as palavras favorece o reconhecimento cada vez mais eficiente.

A prosódia, a terceira dimensão, refere-se à leitura realizada com entonação, ritmo, pausas e segmentação adequados à organização sintática e semântica do texto (Kuhn et al., 2010). Mais do que conferir expressividade à leitura oral, esses elementos contribuem para a construção de sentidos, pois evidenciam a maneira como o leitor interpreta as relações entre as partes do texto. Rasinski (2004) ressalta que uma leitura rápida e precisa, mas sem fraseamento adequado ou atenção à pontuação, não garante a compreensão. Assim, a prosódia constitui uma dimensão importante da fluência, uma vez que a leitura expressiva pode refletir a compreensão da estrutura e do significado do texto (Dowhower, 1991; Hudson et al., 2005).

A compreensão leitora, por sua vez, envolve a construção de significados a partir da interação entre o leitor e o texto. Para Solé (1998), ler é um processo orientado por objetivos, no qual o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, formula hipóteses, realiza inferências e monitora a própria compreensão. O significado, portanto, não é simplesmente extraído do texto, mas construído ao longo da leitura, mediante a articulação entre as informações textuais, os conhecimentos do leitor e os propósitos que orientam sua atividade. É nessa relação que fluência e compreensão se articulam. Para Rasinski (2004), a fluência funciona como uma ponte para a compreensão, pois a eficiência no reconhecimento das palavras permite que o leitor dedique mais recursos cognitivos à interpretação do texto. Essa relação, entretanto, não deve ser entendida de maneira exclusivamente linear. Embora a automaticidade possa reduzir o esforço empregado na decodificação, a compreensão também participa do desenvolvimento de uma leitura mais expressiva e significativa. Estudos como os de Stecker, Roser e Martinez (1998) apontam evidências de uma relação recíproca entre essas habilidades, enquanto Pikulski e Chard (2005) ressaltam a importância de considerar a compreensão na avaliação da fluência. Desse modo, ler fluentemente não significa apenas reconhecer palavras com eficiência, mas articular precisão, automaticidade e prosódia à construção de sentidos.

Essa articulação assume particular relevância nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que a leitura constitui um meio fundamental para a aprendizagem em diferentes componentes curriculares. À medida que as demandas escolares se ampliam, os estudantes precisam mobilizar a leitura para acessar informações, compreender conceitos e construir conhecimentos em diferentes áreas. Como observa Solé (1998), a leitura assume um papel central na realização de novas aprendizagens ao longo da escolarização, exigindo níveis crescentes de autonomia. Por isso, a fluência não deve ser compreendida como uma habilidade restrita aos anos iniciais ou ao ciclo de alfabetização, tampouco como uma aprendizagem necessariamente consolidada por todos os estudantes nessa etapa.

Considerar a fluência nos anos finais implica, portanto, reconhecer a diversidade de trajetórias e necessidades leitoras presentes nessa etapa e a importância de organizar situações de ensino que articulem o reconhecimento das palavras à compreensão. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não deve se limitar ao aumento da velocidade ou à oralização descontextualizada dos textos, mas oferecer oportunidades para desenvolver a precisão, a automaticidade e a prosódia em situações significativas de leitura. Isso envolve considerar os objetivos da atividade, as características dos textos e as formas de mediação que apoiam os estudantes durante o processo. É nesse contexto que se torna relevante investigar os gestos didáticos mobilizados no ensino da fluência leitora, buscando

compreender como as situações de aprendizagem são organizadas e quais possibilidades de participação e envolvimento são construídas para os estudantes.

2. Gestos didáticos: a mediação pedagógica no ensino da leitura A análise das situações de ensino da fluência leitora exige um referencial que permita compreender como o professor organiza, orienta e regula a atividade de leitura. Nesse contexto, as noções de gestos didáticos e de agir didático oferecem uma perspectiva produtiva, pois deslocam o olhar da simples descrição de métodos ou atividades para as formas de mediação que efetivamente configuram o ensino. Trata-se de compreender o ensino não como aplicação de técnicas, mas como atividade profissional que mobiliza saberes, ações e interações historicamente constituídos.

A apropriação do termo "gesto" pela Didática remete à noção de *gestus*, formulada pelo dramaturgo Bertolt Brecht. Conforme esclarece Silva (2013), o *gestus* não se reduz à gestualidade não verbal, mas abrange a possibilidade de criar atitudes genéricas que os gestos podem realizar, incluindo o tom de voz, a postura, as expressões e toda a caracterização que o ator imprime à personagem. Transposta para o campo do ensino, essa noção permite compreender que os gestos didáticos não são apenas movimentos corporais ou verbais isolados, mas formas de ação que expressam modos de conceber o ensino e de se relacionar com o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, Schneuwly (2000) propôs a expressão "gestos didáticos fundadores" para designar as formas de mediação que organizam o ensino e que estão na base da construção dos objetos de conhecimento. Esses gestos não são invenções individuais de cada professor, mas práticas sociais estabilizadas, que circulam nos coletivos de trabalho e se enraízam na cultura escolar.

Aeby-Daghé e Dolz (2008) retomam essa proposição e a desenvolvem, detalhando os gestos fundadores em categorias que permitem analisar como o professor torna o objeto de ensino visível e acessível. Segundo os autores, os gestos profissionais dos professores são movimentos observáveis no quadro de seu trabalho que contribuem para a realização de um ato visando à aprendizagem. Tais gestos são portadores de significação e se integram ao sistema social complexo da atividade docente, regido por regras e códigos convencionais estabilizados por práticas seculares que constituem a cultura escolar. Dessa perspectiva, os gestos didáticos estão sistematicamente relacionados aos objetos ensinados, e a dinâmica das transformações desses objetos na sala de aula é regulada por esses gestos.

A distinção entre gesto profissional e gesto didático é particularmente relevante para esta investigação, pois na seção de análise buscamos identificar não apenas como o material organiza o ensino, mas como ele configura gestos didáticos para o ensino da fluência leitora. Dolz, em entrevista concedida a Silva e Silva (2012), esclarece que o gesto profissional é uma noção mais ampla, que caracteriza as funções e tarefas do professor independentemente da matéria de ensino, enquanto os gestos didáticos são característicos do professor de uma matéria específica. Nas palavras do autor: O termo gesto profissional do professor é geral e “permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independente da matéria de ensino”, e os gestos didáticos são característicos do professor de uma matéria específica. Portanto, os gestos didáticos são os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino (Silva e Silva, 2012, p.19).

Nessa perspectiva, Messias e Dolz (2015) acrescentam que as atividades laborais do professor são determinadas a partir de uma dupla acepção: num âmbito profissional geral, pois ele organiza materiais, elabora rotinas e participa de reuniões com outros profissionais de sua categoria; e num âmbito didático específico, porque, ao realizar atividades pedagógicas, o docente considera, além de sua disciplina, os objetivos traçados para aquele contexto de aula. Essa dupla acepção evidencia que o

trabalho docente não se reduz à aplicação de técnicas, mas envolve a mobilização de saberes e a tomada de decisões situadas.

Diante dessas diferenciações, torna-se necessário um referencial que permita analisar as formas específicas de mediação mobilizadas no ensino. É nesse contexto que Schneuwly (2000) formula a noção de gestos didáticos fundadores, introduzindo duas categorias principais: a presentificação e a elementarização. Posteriormente, Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005) ampliam essa formulação, acrescentando outras cinco dimensões ensináveis. O quadro a seguir sintetiza os gestos didáticos fundadores, conforme detalhados por esses autores:

Gesto didático fundador	Definição
Presentificação	Apresentar aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem por meio de suportes adequados, tornando-o visível e acessível.
Elementarização (apontamento)	Focalizar uma ou mais dimensões específicas do objeto, desconstruindo-o e evidenciando essas dimensões como ensináveis.
Formulação de tarefas	Enunciar as instruções de trabalho que funcionam como porta de entrada do dispositivo didático, orientando a atividade dos alunos.
Implementação de dispositivos didáticos	Organizar os elementos do meio para enquadrar a atividade escolar, disponibilizando suportes como textos, exercícios e esquemas.
Apelo à memória	Temporalizar o objeto, convocando lembranças de trabalhos anteriores para permitir a continuidade e a articulação com o novo saber.
Regulação	Diagnosticar dificuldades e obstáculos, envolvendo tanto regulações internas (obtenção de informações sobre o estado dos conhecimentos) quanto regulações locais (intervenções durante a atividade).
Institucionalização	Fixar explicitamente o estatuto de um saber, generalizando as informações sobre o objeto e evidenciando aspectos que os alunos devem reter e transferir para novos contextos.

A presentificação, conforme Aeby-Daghé e Dolz (2008), constitui o gesto pelo qual o professor apresenta aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem, valendo-se de suportes adequados que o tornem visível e acessível. Trata-se de um gesto inaugural, pois é por meio dele que o objeto entra no espaço da sala de aula e passa a ser reconhecido pelos estudantes. A elementarização, por sua vez, consiste em focalizar uma ou mais dimensões específicas do objeto, desconstruindo-o e evidenciando essas dimensões como ensináveis. Esse gesto implica uma operação de recorte: o professor seleciona, dentre as múltiplas dimensões do objeto, aquelas que serão trabalhadas naquele momento.

A formulação de tarefas, segundo Aeby-Daghé e Dolz (2008), consiste em enunciar as instruções de trabalho que funcionam como porta de entrada do dispositivo didático, orientando a atividade dos alunos. Esse gesto não se limita a descrever a tarefa, mas prescreve o modo como ela deve ser realizada, indicando o que fazer, como fazer e com que finalidade. A implementação de dispositivos didáticos, por outro lado, consiste em organizar os elementos do meio para enquadrar a atividade escolar, disponibilizando suportes como textos, exercícios e esquemas. Conforme Schneuwly (2009), a implementação de dispositivos implica a mobilização de uma série de meios que funcionam em diferentes registros semióticos: a disposição da turma, os textos escritos, os suportes para escrever, o

discurso do professor em suas diferentes modalidades, incluindo a gestualidade e o deslocamento no espaço.

O apelo à memória, conforme Aeby-Daghé e Dolz (2008), consiste em temporalizar o objeto, convocando lembranças de trabalhos anteriores para permitir a continuidade e a articulação com o novo saber. Esse gesto é fundamental para que os estudantes estabeleçam relações entre o que já aprenderam e o que estão aprendendo, construindo uma trajetória de aprendizagem coerente e significativa. Regulação Diagnosticar dificuldades e obstáculos, envolvendo tanto regulações internas (obtenção de informações sobre o estado dos conhecimentos) quanto regulações locais (intervenções durante a atividade).

Institucionalização Fixar explicitamente o estatuto de um saber, generalizando as informações sobre o objeto e evidenciando aspectos que os alunos devem reter e transferir para novos contextos. O gesto de regulação, em contrapartida, consiste em diagnosticar dificuldades e obstáculos, envolvendo tanto regulações internas, obtenção de informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos, quanto regulações locais, intervenções durante a atividade. Schnewly (2009) esclarece que a regulação interna corresponde à utilização de estratégias gerais para adquirir informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, prefigurando o trabalho do professor, enquanto a regulação local se dá por meio de um intercâmbio face a face entre professor e aluno, ou entre os próprios alunos, com o objetivo de resolver ou discutir aspectos mais particulares e necessários à aprendizagem. Messias e Dolz (2015) acrescentam que, no ato de regular, o professor não deve dar uma resposta imediata aos alunos, mas sim criar meios para que seus aprendizes encontrem as respostas e superem seus obstáculos, dando-lhes autonomia.

Por fim, a institucionalização, conforme Aeby-Daghé e Dolz (2008), consiste em fixar explicitamente o estatuto de um saber, generalizando as informações sobre o objeto e evidenciando aspectos que os alunos devem reter e transferir para novos contextos. Esse gesto é o momento em que o professor formaliza o conhecimento construído, tornando-o público e compartilhado pelo coletivo da sala. Messias e Dolz (2015) esclarecem que a institucionalização é acionada para se dirigir ao coletivo, para que se construa uma generalização conceitual em relação ao objeto, e isso se dá por meio de um movimento de contextualização e recontextualização desse conceito.

Esses gestos fundadores não constituem um receituário estanque, mas um sistema de referência que orienta a análise das práticas de ensino. Aeby-Daghé e Dolz (2008) enfatizam que, ao lado dos gestos fundadores, emergem gestos didáticos específicos, desenvolvidos pelo professor em situações particulares de ensinar. Os gestos específicos recortam, delimitam, mostram e decompõem o objeto de ensino, ajustando-se às necessidades dos aprendizes. Enquanto os gestos fundadores dizem respeito às regras dos coletivos de trabalho, os gestos específicos conferem o estilo particular a um gênero da atividade em sala de aula.

Aeby-Daghé e Dolz (2008) argumentam que os gestos didáticos específicos recortam, delimitam, mostram e decompõem o objeto de ensino, ajustando-se às necessidades dos aprendizes e podendo ser identificados em diferentes momentos da aula. Quando transpostos para o plano das prescrições, esses gestos revelam não apenas o que deve ser ensinado, mas também como o ensino deve ser conduzido, que formas de participação são esperadas dos estudantes e que critérios orientam a avaliação da aprendizagem. Nessa direção, Messias e Dolz (2015) acrescentam que a tomada de consciência sobre os gestos didáticos contribui para que o professor compreenda quais ações podem viabilizar ou não a aprendizagem dos alunos, bem como suas necessidades específicas em relação a um objeto de ensino. Essa compreensão, por sua vez, permite ao professor rearticular ou modificar estratégias, a fim de alcançar uma formação mais adequada aos aprendizes.

A pertinência dessas noções para a presente investigação reside no fato de que os gestos didáticos não se manifestam apenas na ação direta do professor em sala de aula, mas também podem ser identificados nas prescrições contidas em materiais de ensino. Aeby-Daghé e Dolz (2008) observam que os gestos fundadores se traduzem, entre outros, pelo desdobramento das ferramentas de ensino, como suporte material, comandos e modos de trabalho, visando mostrar e tratar as diferentes dimensões do objeto. Nesse sentido, materiais pedagógicos podem ser compreendidos como artefatos que prescrevem gestos didáticos, orientando o professor sobre como presentificar, regular e institucionalizar o objeto de ensino. Schneuwly (2009) ressalta, ainda, que os gestos didáticos são parte fundamental da história de vida e das experiências vivenciadas pelo professor, o que lhes confere uma dimensão subjetiva irreduzível. No entanto, quando se analisa um material de ensino, o foco recai sobre as prescrições que orientam a ação docente, e não sobre a subjetividade do professor que as implementa.

Neste estudo, os gestos didáticos fundadores são mobilizados como categorias interpretativas para examinar as prescrições presentes em um material de ensino. Essa opção exige distinguir os gestos efetivamente realizados pelos professores, que demandariam investigação das práticas em sala de aula, das formas de organização do trabalho docente previstas no documento. Assim, a análise identifica orientações que podem ser interpretadas à luz das categorias teóricas, considerando como o material apresenta a fluência leitora, explicita suas dimensões, orienta a realização das atividades e prevê formas de acompanhamento e formalização do conhecimento. A partir desse enquadramento, a seção seguinte examina as evidências documentais que sustentam cada interpretação.

3. Da leitura à mediação: os gestos didáticos no Caderno de Fluência Leitora

A análise toma como corpus o Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano, integrante do material Rotas de Aprendizagens, produzido pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (2026). Com base nos estudos sobre os gestos didáticos, especialmente Schneuwly (2000) e Aeby-Daghé e Dolz (2008), busca-se compreender como as orientações pedagógicas do material delimitam a fluência leitora como objeto de ensino, organizam as situações de leitura e propõem formas de acompanhamento da aprendizagem. O foco, portanto, não está nas ações efetivamente realizadas pelos professores, mas nas prescrições que o documento apresenta para orientar o trabalho docente.

O percurso analítico foi organizado em três eixos complementares: a fluência leitora como objeto de ensino; a organização das situações de ensino; e o acompanhamento e a regulação da aprendizagem. Essa organização permite examinar como o material explicita os componentes da fluência, orienta a realização de atividades de leitura e disponibiliza instrumentos para observar o desempenho dos estudantes e identificar necessidades de intervenção. Os gestos didáticos fundadores não são tratados como categorias isoladas ou distribuídas individualmente em subseções, mas como operações de mediação que podem se articular nas diferentes orientações analisadas. Desse modo, a discussão busca compreender como o material prescreve modos de ensinar a fluência leitora, sem avaliar sua qualidade ou eficácia nem atribuir às propostas efeitos que não foram investigados.

Para situar a natureza das evidências mobilizadas, cabe apresentar brevemente a organização do Caderno. A primeira parte reúne 150 textos de diferentes gêneros, distribuídos em quatro campos de atuação: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública. Entre os gêneros contemplados estão contos, crônicas, poemas, cordéis, fábulas, lendas, canções, relatos pessoais, textos expositivos, notícias, reportagens, textos instrucionais, artigos de opinião, sinopses, resenhas e leis. Os textos são acompanhados de indicadores de fluência (prosódia, precisão e tempo) que estabelecem parâmetros de leitura para cada material.

A segunda parte, intitulada Orientações Pedagógicas, reúne capítulos dedicados à relação entre fluência e compreensão, aos componentes e objetivos de aprendizagem, ao acompanhamento dos estudantes, às estratégias e práticas de leitura e aos instrumentos de monitoramento. É nessa parte que se concentra a análise, por reunir orientações destinadas ao professor e explicitar propostas de organização do ensino e de acompanhamento da aprendizagem. A análise a seguir examina essas prescrições à luz dos três eixos estabelecidos, considerando como elas delimitam o objeto de ensino, estruturam as atividades e orientam a observação dos percursos de aprendizagem, bem como as possibilidades de participação dos estudantes que essas propostas podem favorecer. A fluência leitora como objeto de ensino: elementarização e presentificação

O primeiro eixo examina como o Caderno apresenta a fluência leitora e a torna passível de observação e intervenção pedagógica. Aeby-Daghé e Dolz (2008) compreendem a presentificação como o gesto que torna o objeto de ensino presente e visível, enquanto a elementarização destaca dimensões do objeto que podem ser focalizadas no trabalho didático. No material analisado, esses movimentos se articulam desde a apresentação: a fluência é definida como finalidade do recurso, seus componentes são explicitados e as práticas de leitura são relacionadas a objetivos e indicadores.

Na apresentação, o Caderno afirma que não se limita a reunir textos, mas pretende orientar o trabalho docente:

Mais do que um conjunto de textos para leitura, o material constitui um recurso pedagógico voltado à realização de práticas sistemáticas de leitura oral, contribuindo para o desenvolvimento da precisão, da automaticidade, da prosódia e da compreensão leitora (Fortaleza, 2026, p. 3).

A formulação torna explícita a função pedagógica atribuída ao documento: os textos são integrados a práticas sistemáticas que focalizam componentes específicos da fluência. Esse trecho pode ser lido como presentificação porque oferece ao professor uma moldura para compreender o objeto e a finalidade dos recursos apresentados. A fluência não é tratada apenas como característica espontânea de um leitor experiente, mas como aprendizagem que requer planejamento e oportunidades de prática.

A concepção é desenvolvida na seção sobre os componentes da fluência, na qual o Caderno relaciona definição, evidências observáveis e possibilidades de intervenção. A precisão, por exemplo, é definida como leitura correta das palavras, sem omissões, trocas ou invenções; a automaticidade, como reconhecimento rápido das palavras sem necessidade de decodificação constante; e a prosódia, como leitura expressiva que respeita ritmo, entonação e pontuação (Fortaleza, 2026, p. 116). Ao apresentar as dimensões lado a lado, o material decompõe um fenômeno amplo em aspectos que o professor pode reconhecer e focalizar.

Esse movimento corresponde à elementarização: a fluência é desdobrada em componentes, e cada componente é relacionado a indícios de desempenho e estratégias de ensino. O quadro da página 116 associa a precisão à leitura repetida, ao estudo de palavras, a intervenções durante a leitura e à ampliação do vocabulário; a automaticidade, a leituras frequentes, à leitura em pares, à leitura eco e à leitura coral; e a prosódia, à modelagem, às releituras, aos poemas, aos diálogos e ao teatro de leitores (Fortaleza, 2026, p. 116). O documento, portanto, não se limita a nomear as dimensões: sugere relações entre o que se pretende desenvolver e os procedimentos que podem ser mobilizados. Essa organização dialoga com Rasinski (2004), para quem a fluência envolve precisão, automaticidade e leitura expressiva em articulação com a compreensão. A aproximação entre componentes e estratégias permite que o professor visualize possíveis focos de intervenção. Ao mesmo tempo, a disposição em colunas não deve ser interpretada como separação rígida: as dimensões se relacionam e podem ser mobilizadas simultaneamente em uma mesma atividade. A leitura em pares, por exemplo, é indicada

para precisão e automaticidade, mas pode também contribuir para a compreensão, dependendo da tarefa e da mediação realizada.

Outro recurso importante de presentificação são os indicadores colocados junto aos textos destinados à leitura. Ao longo do caderno, os textos vêm acompanhados de referências de prosódia, número máximo de erros e tempo de leitura. No Texto 143, por exemplo, o material indica “Ritmo e entonação adequados”, “No máximo 14 erros” e “No máximo 139 segundos” (Fortaleza, 2026, p. 107). Esses marcadores tornam certos aspectos do desempenho visíveis e fornecem parâmetros para orientar a observação.

A presença de indicadores junto aos textos é relevante porque aproxima a definição geral da fluência de situações concretas de leitura. O professor encontra, no mesmo espaço, o texto a ser lido e referências relativas ao desempenho esperado. Isso materializa o objeto de ensino e oferece critérios que podem apoiar a observação. Contudo, a análise também exige cautela: o fato de o documento apresentar limites de tempo e de erros não esclarece, por si só, como esses parâmetros devem ser ajustados diante das diferenças entre os leitores, nem se são utilizados como referências flexíveis ou como metas uniformes.

Essa questão precisa ser lida em conjunto com a orientação de que o acompanhamento deve valorizar a trajetória individual. Na seção dos instrumentos, o Caderno afirma que os registros devem comparar o estudante consigo mesmo, valorizando sua evolução, e não estabelecer comparação entre colegas (Fortaleza, 2026, p. 129). Há, portanto, uma tensão entre parâmetros previamente indicados nos textos e a defesa de um acompanhamento individualizado. O material oferece referências comuns para observar a leitura, mas também recomenda que o percurso de cada estudante seja considerado. Essa relação merece atenção na análise, sem que se conclua, apenas com base no documento, como a tensão é resolvida na prática.

A seção dos objetivos de aprendizagem amplia o objeto para além dos componentes técnicos, ao incluir a compreensão e as atitudes leitoras. Entre os resultados esperados, o Caderno menciona que os estudantes participem das práticas de leitura com confiança, interesse e autonomia crescente (Fortaleza, 2026, p. 119). Essa inclusão permite reconhecer que o desenvolvimento da fluência é concebido, no documento, não apenas como aprimoramento de desempenhos observáveis, mas também como participação nas situações de leitura. Nesse sentido, o interesse aparece como uma dimensão que o material pretende favorecer, embora não constitua o foco central de sua organização nem evidência de que a motivação dos estudantes tenha efetivamente aumentado.

Em síntese, a presentificação e a elementarização operam de maneira articulada: a apresentação explícita a finalidade do material, os quadros de componentes recortam dimensões ensináveis e os indicadores junto aos textos tornam alguns aspectos da leitura observáveis. À luz de Schneuwly (2000, 2009) e de Aeby-Daghé e Dolz (2008), esse conjunto pode ser compreendido como uma transformação do saber sobre a fluência em objeto organizado para o trabalho pedagógico. Em diálogo com Rasinski (2004) e Solé (1998), a análise também evidencia que o documento associa a fluência à compreensão, evitando defini-la apenas pela rapidez ou pela correção da leitura oral. Organização das situações de ensino: formulação de tarefas e dispositivos didáticos

O segundo eixo analisa como o Caderno orienta a organização das situações de leitura. A formulação de tarefas refere-se às instruções que direcionam o trabalho e explicitam procedimentos ou finalidades; a implementação de dispositivos didáticos diz respeito à organização dos recursos, estratégias e formas de participação por meio das quais o objeto pode ser trabalhado (Aeby-Daghé; Dolz, 2008). No documento, esses gestos aparecem de modo relacionado: cada estratégia é

apresentada com uma definição, uma orientação de realização, a indicação dos componentes que focaliza e sugestões de gêneros textuais.

A seção “Como acompanhar a aprendizagem” organiza o trabalho em momentos antes, durante e depois da leitura e oferece perguntas orientadoras para a atuação docente. Para o momento anterior, o Caderno propõe explorar o título e os elementos visuais, conversar sobre o tema, ativar conhecimentos prévios, incentivar previsões e explicitar por que o texto será lido (Fortaleza, 2026, p. 121). A orientação não se limita a pedir que o professor inicie a leitura, mas apresenta ações que podem preparar o estudante para o encontro com o texto.

Esse trecho evidencia a formulação de tarefas no plano da mediação docente. As instruções indicam o que fazer antes da leitura e sugerem uma finalidade: criar condições para antecipações, hipóteses e envolvimento com o texto. O material, assim, orienta a preparação da atividade e não apenas sua execução, demonstrando, assim, uma relação com Solé (1998) pois são estratégias associadas à construção de sentidos. Além de apoiar a compreensão, a preparação pode tornar a leitura mais orientada e significativa para o estudante, contudo, trata-se de uma possibilidade inscrita na proposta pedagógica, não de um efeito motivacional demonstrado.

Para o momento durante a leitura, o documento recomenda que o professor interrompa o texto em momentos estratégicos para retomar previsões, incentive perguntas e inferências, esclareça palavras e expressões importantes, proponha releituras quando houver dúvidas e discuta a relação entre pontuação e entonação (Fortaleza, 2026, p. 121-122). A variedade dessas orientações sugere que a mediação não é concebida como acompanhamento passivo da leitura oral. O professor é orientado a intervir na construção de sentidos e a relacionar aspectos linguísticos do texto à forma como ele é lido.

A formulação de tarefas também se manifesta na descrição das estratégias específicas. Na leitura modelada, por exemplo, o Caderno recomenda que o professor apresente o contexto do texto, realize uma leitura expressiva e chame a atenção para pausas, pontuação e entonação (Fortaleza, 2026, p. 124). A orientação combina a descrição da estratégia com indicações sobre sua realização e sobre os aspectos que podem ser observados. Esse formato torna a prescrição mais operacional: indica ações para o professor, em vez de apenas nomear uma técnica.

O gesto de implementação de dispositivos didáticos fica mais evidente na classificação das práticas em quatro grupos: estratégias de modelagem, colaborativas, de consolidação e com textos expressivos (Fortaleza, 2026, p. 123-124). O próprio documento explicita as finalidades desses grupos: a modelagem apresenta exemplos de leitura fluente; as estratégias colaborativas promovem leitura em interação; as de consolidação buscam desenvolver automaticidade e confiança por meio de experiências sucessivas; e as práticas com textos expressivos favorecem prosódia e compreensão.

A classificação organiza as estratégias segundo sua finalidade pedagógica, em vez de reuni-las numa lista indiferenciada. A leitura coral e a leitura em pares, por exemplo, integram o grupo das colaborativas; a leitura repetida, a releitura, a leitura cronometrada e a leitura gravada aparecem entre as estratégias de consolidação; o teatro de leitores e a leitura de diálogos são apresentados como práticas com textos expressivos (Fortaleza, 2026, p. 125-128). Essa organização funciona como dispositivo didático porque oferece ao professor um repertório categorizado de formas de trabalho e uma referência para selecionar estratégias conforme os objetivos da atividade.

A classificação, contudo, não deve ser interpretada automaticamente como uma sequência obrigatória de ensino. O Caderno apresenta grupos com finalidades diferentes, mas a organização em categorias não comprova, por si só, que todas as turmas devam percorrer uma ordem fixa entre modelagem, colaboração, consolidação e expressividade. A leitura mais segura é que o documento disponibiliza

alternativas de mediação e relaciona cada uma a determinados focos, deixando ao professor a tarefa de selecionar e articular as práticas conforme as necessidades identificadas.

A variedade de gêneros também participa da organização do dispositivo. A leitura eco, por exemplo, é indicada para poemas, fábulas, crônicas, notícias e contos; o jogral, para poemas, manifestos e textos literários; e a leitura de diálogos, para contos, crônicas, peças teatrais e histórias em quadrinhos (Fortaleza, 2026, p. 124-128). As indicações sugerem que a escolha da estratégia pode ser relacionada às características do texto, em vez de se aplicar indistintamente a qualquer material. Essa relação entre estratégia e gênero pode apoiar o planejamento de situações em que ritmo, entonação, alternância de vozes ou interpretação assumam funções específicas.

O repertório também inclui modalidades que articulam preparação individual e leitura oral. A leitura silenciosa preparatória, por exemplo, prevê tempo para que os estudantes conheçam o texto, identifiquem palavras desconhecidas e antecipem sentidos antes de ler em voz alta (Fortaleza, 2026, p. 127). Essa orientação é relevante porque evita que a fluência seja trabalhada exclusivamente pela oralização pública. Ela prevê um momento de familiarização com o texto e pode apoiar a compreensão e a precisão antes da leitura oral, embora o material não permita afirmar como essa etapa será realizada ou recebida pelos estudantes.

As estratégias de leitura em pares, teatro de leitores e leitura de diálogos também criam possibilidades distintas de participação. Na leitura em pares, o documento orienta que um estudante apoie o outro quando necessário; no teatro de leitores, os participantes interpretam o texto por meio da leitura oral, sem precisar memorizar as falas ou usar cenários e figurinos; na leitura de diálogos, distribuem-se personagens e exploram-se entonações, pausas e emoções (Fortaleza, 2026, p. 125, 127-128). Tais estratégias podem favorecer condições para o envolvimento, ao ampliar as formas de participação e conferir propósito às práticas de leitura. No entanto, como a análise se restringe às orientações prescritas, não é possível afirmar que as estratégias produzam engajamento ou aumentem o interesse dos estudantes. Para sustentar conclusões dessa natureza, seria necessário investigar sua implementação e considerar a experiência dos próprios leitores.

Em conjunto, a formulação de tarefas e a implementação de dispositivos didáticos mostram que o Caderno procura orientar tanto o modo de realizar atividades quanto a seleção e a combinação de estratégias. Sob a perspectiva dos gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2008), essas observações permitem compreender as orientações como operações de organização da mediação pedagógica, enquanto Rasinski (2004) e Solé (1998) ajudam a interpretar a relação entre as práticas propostas, os componentes da fluência e a compreensão leitora. Acompanhamento e regulação da aprendizagem

O terceiro eixo focaliza a regulação, gesto didático relacionado à obtenção de informações sobre a aprendizagem e à possibilidade de ajustar o ensino diante das necessidades identificadas (Aeby-Daghé; Dolz, 2008). No Caderno, essa dimensão se expressa na explicitação de evidências observáveis, na apresentação de instrumentos de acompanhamento e nas orientações sobre como utilizar os registros para planejar intervenções. Essa análise distingue a coleta de informações da regulação propriamente dita: observar o desempenho é uma condição importante, mas regular pressupõe interpretar as evidências e tomar decisões pedagógicas.

Na seção dedicada ao acompanhamento, o material afirma que as evidências observáveis auxiliam o professor a identificar avanços, reconhecer dificuldades e planejar intervenções mais adequadas. Também esclarece que os indicadores não têm finalidade classificatória ou avaliativa, mas devem subsidiar o acompanhamento contínuo (Fortaleza, 2026, p. 119). Essa formulação atribui caráter formativo aos instrumentos e posiciona a observação como parte do planejamento, e não apenas como verificação final.

A seção “Instrumentos de acompanhamento da fluência leitora” reforça essa finalidade:

Esses instrumentos possuem caráter formativo e não devem ser utilizados para classificar ou comparar estudantes. Seu objetivo é acompanhar a evolução de cada leitor ao longo do uso do Caderno de Fluência Leitora (Fortaleza, 2026, p. 129).

O excerto explicita o princípio que orienta o uso dos registros: acompanhar a evolução individual, em lugar de estabelecer classificações ou comparações entre colegas. Esse princípio dialoga com a ideia de regulação porque direciona a atenção do professor para o percurso de aprendizagem de cada leitor. Também é coerente com a orientação, presente na mesma seção, de que os registros sejam utilizados para comparar o estudante consigo mesmo, valorizando os avanços ao longo do processo (Fortaleza, 2026, p. 129). O material apresenta dois instrumentos complementares: o Protocolo de Observação da Fluência Leitora que é descrito como registro rápido, utilizável durante atividades de leitura oral, e recomenda-se seu uso em momentos previamente planejados, sem necessidade de registrar todas as leituras; e a Ficha de Acompanhamento do Estudante que permite reunir evidências de diferentes momentos para acompanhar a evolução ao longo do ano letivo (Fortaleza, 2026, p. 129-131). A diferença entre os instrumentos sugere uma combinação entre observação pontual e registro longitudinal.

No protocolo, o professor é orientado a observar aspectos como reconhecimento correto das palavras, substituições ou omissões, silabação excessiva, continuidade do ritmo, pausas, entonação, compreensão geral e capacidade de concluir a leitura (Fortaleza, 2026, p. 130). A seleção desses indicadores articula dimensões da fluência e aspectos da compreensão, em consonância com as concepções de Rasinski (2004) e Solé (1998).

O protocolo, portanto, oferece uma estrutura para dirigir a atenção docente a aspectos específicos da leitura. Essa estrutura pode apoiar a regulação porque torna possível registrar indícios de dificuldade ou progresso. No entanto, a lista de indicadores não define, isoladamente, qual intervenção deve ser realizada em cada caso. Uma dificuldade de precisão, por exemplo, pode demandar uma estratégia diferente daquela mobilizada diante de dificuldades de prosódia ou compreensão. O uso regulador do instrumento depende da interpretação dos registros e da seleção de respostas pedagógicas pertinentes.

O Caderno torna essa relação mais explícita ao orientar que os registros sejam utilizados para identificar componentes que necessitam de atenção, selecionar práticas adequadas às necessidades dos estudantes, acompanhar a evolução individual, reorganizar agrupamentos e propor intervenções específicas quando necessário (Fortaleza, 2026, p. 129). Esse conjunto constitui a evidência mais direta de regulação no material: os dados observados são relacionados a possíveis decisões de planejamento. A regulação deixa, assim, de ser entendida como mera anotação de resultados e passa a envolver a reorganização do trabalho pedagógico.

A orientação para registrar em momentos previamente definidos, evitando interrupções constantes das atividades de leitura, também merece destaque (Fortaleza, 2026, p. 129-130). Ela revela uma preocupação em conciliar a observação sistemática com a continuidade da atividade. O registro não deve interromper a leitura a todo instante nem transformar cada prática em situação de avaliação formal. Essa recomendação reforça o caráter de apoio do instrumento e sugere que a observação seja planejada em função dos objetivos do trabalho. A leitura gravada oferece outro exemplo da articulação entre estratégia e acompanhamento. O Caderno propõe que o estudante grave sua leitura, escute a gravação posteriormente e reflita sobre precisão, ritmo, entonação e expressividade, comparando diferentes gravações ao longo do tempo; sempre que possível, recomenda promover momentos de autoavaliação (Fortaleza, 2026, p. 127). Aqui, a regulação não está restrita ao professor: o documento prevê que o próprio estudante tenha acesso a evidências de sua leitura e possa refletir

sobre aspectos a aprimorar. Esse procedimento abre espaço para discutir a autorregulação, mas é importante não confundir a proposta com um resultado garantido. A gravação disponibiliza um registro que pode apoiar a reflexão; a autoavaliação, porém, depende de o estudante compreender os critérios e conseguir utilizá-los para orientar novas tentativas.

A análise do documento, contudo, não permite afirmar que os instrumentos sejam preenchidos de forma sistemática, que as intervenções sejam individualizadas ou que os registros produzam avanços mensuráveis. O que se pode afirmar é que o Caderno prescreve instrumentos, explicita seu caráter formativo e relaciona as evidências a decisões pedagógicas possíveis. A efetivação da regulação depende da apropriação desses recursos e das escolhas realizadas no cotidiano escolar.

4. Gestos que ensinam: considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar como as orientações pedagógicas do Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano organizam o ensino da fluência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os gestos didáticos fundadores que nelas se configuram. A análise evidenciou que o material não se limita a reunir textos e atividades: suas orientações delimitam dimensões específicas da fluência, organizam situações de leitura e propõem instrumentos para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

No primeiro eixo, observou-se que a fluência é apresentada por meio de componentes como precisão, automaticidade e prosódia, relacionados à compreensão leitora e associados a evidências observáveis e possibilidades de intervenção. Esse movimento de elementarização, articulado à presentificação do objeto de ensino, oferece ao professor referências para focalizar aspectos da leitura e planejar o trabalho pedagógico. A presença de parâmetros junto aos textos, contudo, deve ser considerada em conjunto com a orientação do próprio Caderno de valorizar a trajetória individual dos leitores, evitando que indicadores de desempenho sejam tomados como critérios isolados de comparação. Quanto à organização das situações de ensino, o material prescreve procedimentos para antes, durante e depois da leitura e reúne estratégias de modelagem, colaboração, consolidação e leitura expressiva. A variedade de modalidades (como leitura em pares, leitura coral, leitura repetida, teatro de leitores e leitura de diálogos) indica diferentes formas de organizar a participação dos estudantes e de trabalhar aspectos da fluência. Essas propostas podem criar condições para uma experiência de leitura mais compartilhada e significativa e, nesse sentido, permitem tocar na questão da motivação. Entretanto, por se tratar de uma análise documental, não é possível afirmar que as estratégias aumentem efetivamente o interesse ou o engajamento dos estudantes.

O eixo do acompanhamento e da regulação evidenciou que os instrumentos propostos são apresentados como recursos formativos, destinados a registrar avanços e dificuldades, orientar intervenções e apoiar o acompanhamento individual. A gravação e a escuta da própria leitura também abrem espaço para que o estudante observe aspectos de seu desempenho. Tais orientações configuram possibilidades de regulação e autorregulação, mas sua efetivação depende das condições de uso e das decisões pedagógicas tomadas em sala de aula, aspectos que não são alcançados pelo corpus desta pesquisa.

Tomados em conjunto, os resultados mostram a contribuição dos gestos didáticos como ferramenta analítica para compreender como um material pedagógico projeta modos de ensinar fluência leitora: delimita o objeto, orienta a realização das tarefas, propõe dispositivos didáticos e prevê formas de acompanhamento da aprendizagem. O estudo não pretende avaliar a implementação dessas prescrições nem seus efeitos sobre a aprendizagem, a ideia é contribuir, antes, para explicitar as possibilidades e os direcionamentos pedagógicos inscritos no documento. Pesquisas futuras poderão

investigar como essas orientações são apropriadas pelos professores e como os estudantes vivenciam as diferentes situações de leitura.

Referências

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (ed.). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 83–105.

DOWHOWER, S. L. Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, v. 30, n. 3, p. 158–164, 1991.

EHRI, L. C. Development of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (ed.). *The science of reading: a handbook*. Malden: Blackwell Publishing, 2005. p. 135–154. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Caderno de Fluência Leitora: 6º e 7º ano. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2026. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sme-disponibiliza-materiais-didaticos-e-instrumentos-de-avaliacao/>. Acesso em: 15 set. 2026.

HUDSON, R. F. et al. Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *The Reading Teacher*, v. 58, n. 8, p. 702–714, 2005.

KUHN, M. R. et al. Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 45, n. 2, p. 230–251, 2010.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, v. 6, n. 2, p. 293–323, 1974. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2).

LOGAN, G. D. Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, v. 13, n. 2, p. 123–147, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. 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. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.319>.

NATIONAL READING PANEL (U.S.); NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (U.S.). Report of the National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. [S. l.]: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, 2000.

PIKULSKI, J. J.; CHARD, D. J. Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, v. 58, n. 6, p. 510–519, 2005.

RASINSKI, T. Creating fluent readers. *Educational Leadership*, v. 61, n. 6, p. 46–51, 2004. Disponível em: https://lrl.appstate.edu/reading_resources/rasinski_04.pdf. Acesso em: 24 set. 2026.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant : un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19–38, 2000.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29–44.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, n. 14, p. 77–93, 2005.

SILVA, C. M. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, A.; SILVA, C. A pesquisa: uma necessidade para os professores de língua — Joaquim Dolz. Revista NUPEM, v. 4, n. 7, p. 11–22, 2012.

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

STRECKER, S. K.; ROSER, N. L.; MARTINEZ, M. G. Toward understanding oral reading fluency. In: NATIONAL READING CONFERENCE YEARBOOK. [S. l.: s. n.], 1998. p. 295–310.

Declaração de contribuição dos autores

Willamy Matos dos Santos: conceitualização, metodologia, investigação, análise formal, curadoria de dados, redação do manuscrito original, revisão e edição.

Declaração de conflito de interesse

O autor não tem conflitos de interesse a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Os dados documentais analisados nesta pesquisa correspondem às orientações pedagógicas do Caderno de Fluência Leitora – 6º e 7º ano, produzido pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (2026). Os excertos mobilizados na análise estão identificados ao longo do artigo, com indicação das respectivas páginas do documento. O acesso ao material consultado encontra-se indicado na lista de referências.

Declaração de uso de IA

Durante a elaboração deste manuscrito, o autor utilizou a ferramenta ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, para auxiliar na revisão ortográfica e na padronização das referências bibliográficas, com ampla verificação da correspondência entre as citações presentes no texto e as respectivas referências. Após o uso da ferramenta, o autor conferiu, revisou e validou criticamente o conteúdo, assumindo total e integral responsabilidade pela versão final do manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.