

Fluência leitora no 2º ano do ensino fundamental: entre a automatização da leitura e as condições reais de aprendizagem na escola pública brasileira

Alessandra Barbieri Melniski da Mata, Professora , Escola Municipal Cidade Nova, Brasil

Erica Dias, Professora, Escola Municipal Cidade Nova, Brasil

Geciane Soares do Nascimento, Pedagoga, Escola Municipal Cidade Nova, Brasil

INTRODUÇÃO

No contexto das escolas públicas brasileiras, evidencia-se uma tensão entre as exigências de desempenho e as condições concretas de ensino, intensificada por políticas de monitoramento e avaliação externa que acompanham o desenvolvimento das aprendizagens. Programas institucionais, como os sistemas de monitoramento da Secretaria de Estado da Educação e os painéis de acompanhamento do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), evidenciam a centralidade dos indicadores de desempenho no acompanhamento escolar, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2025; BRASIL, 2023).

Nesse cenário, a fluência leitora passa a ocupar posição estratégica na orientação das ações pedagógicas, sendo frequentemente tomada como indicador de desempenho no ciclo de alfabetização. Tal centralidade decorre, em parte, das diretrizes nacionais que estabelecem a consolidação da alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A fluência leitora pode ser compreendida como a capacidade de ler com precisão, velocidade e expressividade, articulando decodificação e compreensão textual, constituindo-se como elemento central no desenvolvimento da leitura. Nessa perspectiva, a leitura envolve não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também sua utilização em práticas sociais significativas, sendo fundamental a articulação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2004), essa compreensão é aprofundada por Soares ao destacar que:

alfabetizar implica não apenas ensinar o sistema de escrita, mas inserir o sujeito nas práticas sociais da leitura e da escrita, em um processo de “alfaletrar”, no qual alfabetização e letramento se desenvolvem de forma indissociável (SOARES, 2020).

O desenvolvimento da fluência leitora baseia-se na articulação entre processos cognitivos de automatização da leitura e práticas sociais mediadas, sendo compreendida como a capacidade de ler com precisão, velocidade, expressividade e compreensão, constituindo-se como ponte entre a decodificação e a construção de sentido. A partir das contribuições da neurociência cognitiva, Dehaene (2012) evidencia que a automatização da leitura reduz a sobrecarga cognitiva, possibilitando que o leitor concentre seus recursos na compreensão textual. Entretanto, a leitura não pode ser compreendida como um processo meramente

técnico, uma vez que envolve práticas sociais e culturais, sendo necessária sua articulação ao letramento (SOARES, 2004).

Ao considerar a abordagem histórico-cultural, observa-se que a aprendizagem se constitui por meio da mediação social e das interações, sendo a linguagem elemento estruturante desse processo (VYGOTSKY, 2007). Dessa forma, o desenvolvimento da fluência leitora está diretamente relacionado à atuação docente, às práticas pedagógicas e às experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes.

A educação, enquanto prática social, exige intencionalidade e organização pedagógica (SAVIANI, 2008), além do reconhecimento das diferenças e desigualdades presentes no contexto escolar (CANDAUI, 2012). Em complemento, Silva (2010) problematiza o currículo como espaço de disputa, evidenciando que as práticas de ensino são atravessadas por relações de poder.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte problemática: como desenvolver a fluência leitora em contextos marcados por heterogeneidade de aprendizagem, limitações estruturais e exigências de desempenho? O presente estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da fluência leitora no 2º ano do ensino fundamental, problematizando as tensões entre os processos de automatização da leitura e as condições reais de aprendizagem na escola pública brasileira, a partir da implementação de práticas pedagógicas mediadas.

MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interventiva, desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal ao longo do ano letivo de 2025. A escolha metodológica justifica-se por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando o contexto e os sujeitos envolvidos (MINAYO, 2001).

Durante o desenvolvimento da investigação, foram implementadas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da fluência leitora, incluindo leitura oral, leitura compartilhada, dramatizações, jogos de leitura, leitura cronometrada, leitura repetida e uso de livros decodificáveis. Tais estratégias fundamentam-se na mediação social da aprendizagem (VYGOTSKY, 2007) e na compreensão de que a automatização da leitura atua como suporte para a construção de sentido, e não como finalidade em si mesma (DEHAENE, 2012).

A adoção dessas práticas justifica-se pela necessidade de superar abordagens centradas na repetição mecânica, ainda presentes em alguns contextos escolares, nas quais o ensino da leitura se reduz à decodificação de palavras, dissociada da compreensão e do uso social da linguagem. Nesses casos, observa-se a formação de leitores que, embora consigam ler em voz alta, não atribuem sentido ao que leem, configurando um processo de aprendizagem esvaziado de significado.

Tal problemática evidencia o risco de se ensinar a ler sem ensinar a escrever de forma articulada, rompendo com a natureza indissociável dessas práticas. Conforme Soares (2004), a alfabetização deve ocorrer em diálogo com o letramento, uma vez que leitura e escrita constituem práticas sociais que se desenvolvem conjuntamente. Da mesma forma, Teberosky e Ferreiro (1999) apontam que a criança constrói ativamente hipóteses sobre a escrita, sendo

fundamental que o ensino respeite esse processo e promova situações reais de uso da linguagem.

Nessa direção, a aprendizagem da leitura não pode ser reduzida a um treino técnico, sob risco de formar sujeitos que apenas reproduzem sons sem compreensão. Como afirma Freire (1996, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que o ato de ler está intrinsecamente ligado à compreensão da realidade e à construção de sentido. Assim, práticas pedagógicas que desconsideram essa dimensão tendem a esvaziar o processo educativo, reduzindo a leitura a um exercício mecânico e descontextualizado.

A produção dos dados ocorreu por meio de observações sistemáticas, registros pedagógicos e análise de avaliações diagnósticas, considerando indicadores como precisão, velocidade, expressividade e compreensão textual. A observação possibilita a apreensão do cotidiano escolar em sua complexidade, constituindo-se como importante recurso metodológico (ALVES, 2001), especialmente ao evidenciar as tensões entre práticas pedagógicas significativas e abordagens mecanizadas ainda presentes no ensino da leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que o desenvolvimento da fluência leitora está diretamente relacionado à qualidade das práticas pedagógicas e à mediação do professor. Estratégias que envolvem interação, ludicidade e participação ativa dos estudantes demonstraram maior efetividade em comparação àquelas baseadas exclusivamente na repetição mecânica.

A aprendizagem da leitura ocorre por meio das interações sociais, sendo potencializada quando o ensino se insere na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007). Do ponto de vista cognitivo, a automatização da leitura favorece a compreensão textual ao reduzir a sobrecarga mental do leitor (DEHAENE, 2012).

Entretanto, quando a fluência é tratada apenas como rapidez ou repetição, observa-se prejuízo na construção de sentido, o que reforça a necessidade de articulação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2004). A análise evidencia ainda a importância de um ensino intencional e organizado (SAVIANI, 2008).

A diversidade presente na sala de aula exige práticas pedagógicas que considerem diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem, evitando propostas homogêneas (CANDAU, 2012). Nessa perspectiva, torna-se necessário pensar a escola como espaço em constante reinvenção, sensível às condições concretas de ensino e às singularidades dos sujeitos (CANDAU, 2013). Nessa perspectiva, a análise do cotidiano escolar como espaço de produção de sentidos possibilita compreender as práticas pedagógicas em sua complexidade, evidenciando tensões, limites e possibilidades do processo educativo (ALVES, 2002). Além disso, a aprendizagem da escrita envolve um processo ativo, no qual a criança formula hipóteses sobre a linguagem (TEBEROSKY; FERREIRO, 1999).

A aprendizagem somente se efetiva quando há construção de sentido, o que exige a superação de práticas mecanizadas (ASSMANN, 2000). Ao considerar o currículo como espaço de disputas, compreende-se que as práticas de leitura são atravessadas por relações de poder (SILVA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, foi possível compreender que as exigências relacionadas ao desempenho em leitura, especialmente no que se refere à fluência leitora, nem sempre consideram, de forma efetiva, as condições reais do contexto escolar. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi alcançado ao evidenciar a necessidade de problematizar tais exigências à luz das condições pedagógicas existentes e das especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes.

Os resultados demonstraram que fatores como a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, o número elevado de alunos por turma e as limitações estruturais da escola pública tornam ainda mais desafiadora a garantia de um ensino individualizado e de qualidade. Soma-se a esse cenário a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demandam ajustes metodológicos, estratégias pedagógicas diferenciadas e maior acompanhamento individualizado. Tais condições evidenciam a sobrecarga docente e a dificuldade de atender às singularidades dos estudantes, comprometendo o desenvolvimento da leitura de forma significativa. Além disso, a aprendizagem da leitura ocorre por meio da mediação social, sendo fundamental a atuação docente na organização das situações de ensino (VYGOTSKY, 2007).

Conclui-se que a cobrança por resultados homogêneos, especialmente no que se refere à fluência leitora, desconsidera a diversidade dos ritmos de desenvolvimento e as condições concretas de ensino, podendo gerar práticas pedagógicas mecanizadas e pouco significativas. Tal perspectiva reforça a crítica à redução da leitura a um processo técnico, evidenciando a necessidade de articulá-la ao letramento e à construção de sentido (SOARES, 2004). Do ponto de vista pedagógico, destaca-se ainda a importância de um ensino intencional e sistematizado, capaz de garantir o acesso ao conhecimento (SAVIANI, 2008).

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que articulem mediação docente qualificada, experiências significativas de leitura e respeito ao tempo de aprendizagem dos estudantes, considerando a fluência leitora como um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, sociais e pedagógicas.

Como limitações deste estudo, destaca-se seu caráter contextual, desenvolvido em uma única realidade escolar, o que não permite generalizações amplas. Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de investigações em diferentes contextos educacionais, bem como estudos que analisem políticas públicas e estratégias de apoio à prática docente no campo da alfabetização, visando à construção de um cenário educacional mais equitativo, inclusivo e comprometido com a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Fluência leitora; Alfabetização; Letramento; Mediação pedagógica; Ensino fundamental.

AGRADECIMENTOS: Agradece-se às instituições de ensino e aos profissionais da educação que, em seu cotidiano de atuação, contribuem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma alfabetização mais humana, significativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **O cotidiano escolar e a pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)**. Brasília: MEC, 2023.
- CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Painel de monitoramento da aprendizagem**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2023.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de monitoramento da aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

