



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E FLUÊNCIA LEITORA NO
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

ADÉLIA CRISTINA SCHEDOLSKY ORLOSKI

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E FLUÊNCIA LEITORA NO
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada por Adélia Cristina Schedolsky Orloski, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Chaves

**MARINGÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O72f Orloski, Adélia Cristina Schedolsky
Formação contínua de professores e fluência leitora no segundo ano do ensino fundamental : uma perspectiva inclusiva / Adélia Cristina Schedolsky Orloski. -- Maringá, PR, 2026.
116 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Desenvolvimento da fluência leitora com poemas uma perspectiva histórico-cultural e inclusiva : roteiro didático. 30 f.
Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada de professor. 3. Leitura - Ensino. 4. Anos Iniciais - Ensino fundamental. 5. Teoria histórico-cultural. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

ADÉLIA CRISTINA SCHEDOLSKY ORLOSKI

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E FLUÊNCIA LEITORA NO
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Chaves (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli – UEM

Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan – UEL

Suplentes:

Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia – UNESPAR –
Paranavaí

Maringá, 19 de dezembro de 2025.

Dedico este trabalho a Deus; aos meus pais, Miguel e Divanir Schedolsky (*in memoriam*), razão da minha existência! Ao meu esposo, Edivan Souza Orloski, meu porto seguro; aos meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas que desempenharam papéis essenciais ao longo de minhas trajetórias pessoal e acadêmica, culminando na conclusão deste estudo.

Primeiramente, a **Deus**, que me permitiu viver experiências extraordinárias, oportunidades jamais imaginadas, enriqueceu-me com seus dons, tornando este sonho possível, que ilumina meu caminho e fortalece minha fé.

Aos meus pais (*in memoriam*), **Miguel Schedolsky** e **Divanir Tener Schedolsky**, exemplos de fé e doação, obrigada por todo o amor e ensinamento. Permanecem vivos em minha memória e no meu coração.

Ao meu esposo, **Edivan Souza Orloski**, companheiro incansável e incentivador deste trabalho, expresso minha imensa gratidão por sua parceria e apoio constantes. Seu zelo comigo e nosso lar foi essencial para que eu prosseguisse pesquisando e vivenciando na prática que a educação transforma vidas.

Aos meus amados irmãos e às suas famílias, **Maria Leni**, **Joacir Antônio**, **Ana Maria**, **Ângela Maria**, **Luci Aparecida**, **João Afonso** e **Marcos** (*in memoriam*) e **Luciane das Graças**, meus companheiros de vida, dedico minha eterna gratidão. A fé e a união que sempre compartilhamos, com amor e cuidados mútuos, foram pilares fundamentais para o meu caminho.

À minha querida orientadora, **Prof.^a Dra. Marta Chaves** (UEM), expresso minha gratidão pelo afeto e pela dedicação ao longo desta jornada acadêmica. Sua orientação contribuiu para meu crescimento, tanto acadêmico quanto profissional, proporcionando direcionamento, reflexões e vivências enriquecedoras. Sua firmeza, sensibilidade e competência são inspiradoras, incentivando a busca por uma educação de excelência. Minha eterna gratidão, respeito e admiração por tudo o que me proporcionou, por sua presença constante, por me guiar nos momentos de dúvida e incerteza e por compartilhar a alegria das conquistas alcançadas.

À **banca examinadora** deste trabalho, **Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira**, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), **Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia**, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), **Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli** e **Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, da UEM, obrigada por aceitarem o convite, pelo tempo dedicado a este estudo. Pela dedicação, sensibilidade e competência ao processo de qualificação. Suas valiosas contribuições foram essenciais para o aprimoramento desta dissertação, indicaram possibilidades e direcionamentos que elevaram significativamente a qualidade e o rigor científico desta pesquisa.

Às colegas do PROFEI/UEM, orientandas da Dra. Marta Chaves e integrantes do GEEII-UEM, **Ma. Fabiana Francisca de Souza Costa** (turma II), **Ma. Lilian Cristina Cantarelli Mataroli** (turma II) e **Ma. Francielle Simões Machado** (turma III), pelo apoio, incentivo, amizade e respeito. Agradeço a honra de compartilhar este percurso com vocês.

À minha amiga e colega de turma PROFEI/UEM, **Aline Schmidt Zelinski**, agradeço a alegria de tê-la ao meu lado nesta jornada. Sua amizade e presença foram um suporte valioso.

Aos docentes da turma IV do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), em especial, aos coordenadores **Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, **Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli** e à ex-coordenadora, **Prof.^a Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco**, expresse minha sincera gratidão pela socialização de experiências enriquecedoras, pelo conhecimento adquirido e pelo apoio contínuo ao longo desta jornada. Agradeço também a todos os **professores** que passaram pela minha trajetória acadêmica.

Aos **colegas da turma IV** do PROFEI/UEM, por todos os momentos e vivências.

Aos meus **colegas de profissão**, agradeço profundamente as palavras de incentivo e apoio, que foram fundamentais para me fortalecer ao longo deste percurso. Em especial às colegas da **SEMED**, da **Rede Municipal** de São Mateus do Sul-PR. A colaboração e encorajamento contínuos foram essenciais para eu superar desafios e alcançar esta conquista.

Às **amigas** com quem a vida me presenteou, sou abençoada, pois são muitas, por isso não as mencionarei aqui, mas tenham certeza de que a presença, apoio e palavras de fé foram essenciais ao longo do mestrado, encorajando-me e dando-me forças para continuar em frente. Sou profundamente grata por cada momento que compartilhamos.

Aos meus queridos **alunos**, pelo respeito, compreensão e por me oportunizarem a gratificante condição de vivenciar teoria e prática.

À **Secretaria Municipal de Educação de São Mateus do Sul**, pelo respeito com as crianças e os profissionais da educação. Meu sincero agradecimento por apoiar esta trajetória de estudos e aprimoramento formativo, em especial, às minhas amigas, secretária municipal de Educação, **Sibele de Fátima Ferreira Wanderbrook** e prefeita municipal, **Fernanda Garcia Sardanha**.

À **Secretaria Estadual de Educação/SEED-PR**, em especial, ao **NRE-UV**, à técnica pedagógica **Ivaneide Zaboroski**, pela confiança, oportunidades e vivências compartilhadas, à equipe do Colégio Estadual Duque de Caxias, ao **diretor Felipe Chico** por todo o apoio e incentivo.

À **Universidade Estadual de Maringá (UEM)** e à **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, por tornarem possível a realização dessa conquista, ofertando um curso de mestrado que atende às especificidades do professor em efetivo exercício em sala de aula.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (**GEEII-UEM**), que traz como características essenciais a organização, a postura e o afeto. A conduta e o esmero com a organização dos ambientes e escrita retratam o profissionalismo dos membros do grupo. As vivências repletas de zelo e amparo entre os integrantes, que conduzem, com gentileza e harmonia, ricos momentos de estudos, proporcionaram aprendizagens significativas para minhas formações profissional e pessoal. Gratidão à **Dra. Vanessa Freitag** pela liderança com afeto, acolhimento e respeito. Às coordenadoras **Dra. Eloiza Elena da Silva Martinucci** e **Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, pelo carinho e ensinamentos em nossos momentos de estudos. Aos demais integrantes e, em especial, à **Ma. Denise Miyabe**.

Para Aprender

Para aprender a amar
É preciso começar
Para aprender a falar
É preciso imitar

Para aprender a amar
É preciso começar
Para aprender a dançar
É preciso cair e levantar
Isto que é balé?
Balé é

Para aprender a escrever
É preciso gente ser
Isto sim eu quero ver
A rever o verbo ter

Marta Chaves (2022b, p. 19).

ORLOSKI, Adélia Cristina Schedolsky. **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E FLUÊNCIA LEITORA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**. Orientadora: Marta Chaves. 2025. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental e a Formação Contínua de professores como proposição de desenvolvimento da aprendizagem. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, e parte da hipótese de que, se houver formação de professores, de forma densa e contínua, direcionada ao aprimoramento da Fluência Leitora, existirão avanços no processo de ensino e aprendizagem. Elegemos como problema de pesquisa a investigação: como a Formação Contínua de professores pode favorecer intervenções pedagógicas inclusivas direcionadas ao desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental? Essa indagação conduz ao objetivo geral: analisar o desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes no 2º ano do ensino fundamental, considerando a contribuição da Formação Contínua de professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva inclusiva. As seções estão organizadas para atender aos objetivos específicos: Discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e possibilidades de avanço no ensino e aprendizagem, principalmente a obra de Vigotski “Imaginação e criação na infância” (2018a); Analisar o conceito de Fluência Leitora e sua importância no processo de compreensão textual no 2º ano dos anos iniciais; Investigar as principais dificuldades apresentadas por estudantes com diferentes necessidades educacionais no desenvolvimento da Fluência Leitora; Compreender como a Formação Contínua de professores pode influenciar a afetividade entre professor e aluno e a importância dessa relação de confiança, como motivação da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades da Fluência Leitora; Verificar a legislação brasileira referente à formação docente e à educação na perspectiva da inclusão. Evidenciamos a importância de aprimorarmos as práticas de ensino da leitura, com possibilidades e estratégias para a efetivação de uma educação humanizadora e inclusiva, por meio de uma Formação Contínua consistente. A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se predominantemente em livros, dissertações, teses e artigos científicos, com destaque para as produções do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva-GEEII/UEM e as obras que sustentam seus fundamentos teóricos. Esperamos cooperar com o fortalecimento do processo de educação inclusiva, promovendo uma abordagem sensível, com a diversidade educacional, para o desenvolvimento da Fluência Leitora.

Palavras-chave: Fluência Leitora; Formação Contínua; Educação Inclusiva; Anos Iniciais; Teoria Histórico-Cultural.

ORLOSKI, Adélia Cristina Schedolsky. **CONTINUOUS TEACHER TRAINING AND READING FLUENCY IN THE SECOND YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: AN INCLUSIVE PERSPECTIVE**. Advisor: Marta Chaves. 2025. 116 p. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá 2025.

ABSTRACT

This dissertation focuses on Reading Fluency in the 2nd year of elementary school and the Continuing Education of teachers as a proposition for learning development. It is a qualitative, bibliographical investigation based on Historical-Cultural Theory, and hypothesizes that if teacher training is comprehensive and continuous, directed towards improving Reading Fluency, there will be advances in the teaching and learning process. We chose as our research problem the following investigation: how can the Continuing Education of teachers favor inclusive pedagogical interventions aimed at developing Reading Fluency in the 2nd year of elementary school? This question leads to the general objective: to analyze the development of Reading Fluency of students in the 2nd year of elementary school, considering the contribution of Continuing Education of teachers to the qualification of the teaching and learning process of reading, from an inclusive perspective. The sections are organized to meet specific objectives: To discuss the contributions of Historical-Cultural Theory to human development and possibilities for advancement in teaching and learning, especially Vygotsky's work "Imagination and Creativity in Childhood" (2018a); To analyze the concept of Reading Fluency and its importance in the process of textual comprehension in the 2nd year of elementary school; To investigate the main difficulties presented by students with different educational needs in the development of Reading Fluency; Understanding how ongoing teacher training can influence the affective relationship between teacher and student and the importance of this relationship of trust as a motivation for learning and the development of reading fluency skills; Reviewing Brazilian legislation regarding teacher training and education from an inclusion perspective. We highlight the importance of improving reading teaching practices, with possibilities and strategies for the effective implementation of a humanizing and inclusive education, through consistent ongoing training. The theoretical foundation of this work is predominantly based on books, dissertations, theses, and scientific articles, with emphasis on the productions of the Research and Studies Group in Inclusive Early Childhood Education - GEEII/UEM and the works that support its theoretical foundations. We hope to contribute to strengthening the inclusive education process, promoting a sensitive approach, with educational diversity, for the development of Reading Fluency.

Keywords: Reading Fluency; Continuous Training; Inclusive Education; Early Grades; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contexto histórico da legislação em educação especial no Brasil e as primeiras instituições até a aprovação da LDB/1996	47
Quadro 2 – Políticas Públicas recentes no Brasil referentes à alfabetização.....	58
Quadro 3 – Estratégias para desenvolver a Fluência Leitora com poemas	71
Quadro 4 – Municípios do NRE – UV	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado e metas do IDEB Nacional, anos iniciais, no período de 2005 a 2023	55
Tabela 2 – Resultado e Metas do IDEB, Rede Pública, anos iniciais no estado do Paraná, no período de 2005 a 2023	56
Tabela 3 – Resultado e Metas do IDEB, Rede Pública, anos iniciais, no município de São Mateus do Sul – Paraná, no período de 2005 a 2023.....	56
Tabela 4 – Índice de Fluência Leitora – IFL, no 2º ano do ensino fundamental, NRE-UV	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
art.	artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAFI-UV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
GEEII	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IFL	Índice de Fluência Leitora
IMA	Instituto Maringaense de Autismo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
NCPM	Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios
NRE-UV	Núcleo Regional de Educação de União da Vitória-PR
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
PSS	Processo Seletivo Simplificado

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual da Educação
SEIA	Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIEaD	Simpósio Internacional de Educação a Distância
SINFANTIL/NOPR	Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná
SIPROFEI	Seminário Internacional do PROFEI
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEM	Universidade Estadual de Maringá
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
TFC	Trabalho Final de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO HUMANA.....	25
2.1 A formação humana na perspectiva histórico-cultural	26
2.2 Imaginação e Criação na Infância: Contribuições para o desenvolvimento infantil e a possibilidade de avanço no ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	33
2.3 Educação Inclusiva: aspectos históricos, legais e pedagógicos	41
3 FLUÊNCIA LEITORA: CONTEXTO EDUCACIONAL DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	52
3.1 As Leis da Pedagogia e a Complexidade do Desenvolvimento Infantil: Contribuições para a Fluência Leitora e a Alfabetização	59
3.2 A Atuação Profissional e o Contexto da Fluência Leitora no Segundo Ano do Ensino Fundamental: Habilidades e Estratégias de Leitura	66
3.3 Aplicação e Avaliação da Fluência Leitora no Segundo Ano do Ensino Fundamental no Núcleo Regional de Educação de União da Vitória: Análise e Discussão dos Resultados.....	73
4 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E FLUÊNCIA LEITORA: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	83
4.1 Formação Inicial e Continuada para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	85
4.2 A contribuição da Formação Contínua de Professores e do Ensino Colaborativo para o Aperfeiçoamento da Fluência Leitora no Segundo Ano do Ensino Fundamental	89
4.3 Participação da Gestão Escolar nas Formações Contínuas: Oportunidade para aprimorar a organização do tempo e do espaço, promovendo o pleno desenvolvimento humano	92
4.4 Vivências proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII/UEM.....	94

5 PRODUTO EDUCACIONAL	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	109

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada “Formação Contínua de Professores e Fluência Leitora no Segundo Ano dos Anos Iniciais: Uma Perspectiva Inclusiva”, objetiva analisar o desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes no 2º ano do ensino fundamental, considerando a contribuição da Formação Contínua de professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva inclusiva.

Elegemos como problema de pesquisa a investigação: como a Formação Contínua de professores pode favorecer intervenções pedagógicas inclusivas direcionadas ao desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental? Para contemplar esse problema de pesquisa, elaboramos esta dissertação, com a hipótese de que, se houver formação de professores, de forma densa e contínua, direcionada ao aprimoramento da Fluência Leitora, existirão avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Como desdobramento dessa hipótese e objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos específicos: Discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e as possibilidades de avanço no ensino e aprendizagem, principalmente a obra de Vigotski, “Imaginação e criação na infância” (2018a); Analisar o conceito de fluência leitora e sua importância no processo de compreensão textual nos anos iniciais do ensino fundamental; Investigar as principais dificuldades apresentadas por estudantes com diferentes necessidades educacionais no desenvolvimento da Fluência Leitora; Compreender como a Formação Contínua de professores pode influenciar a afetividade entre professor e aluno, a importância dessa relação de confiança como motivação da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades da Fluência Leitora; Verificar a legislação brasileira referente à formação docente e à educação na perspectiva da inclusão.

A metodologia de pesquisa considerada nesta dissertação priorizou a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), esse tipo de investigação representa uma etapa essencial no desenvolvimento da pesquisa científica. O autor destaca que a pesquisa bibliográfica se baseia em materiais já publicados. “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de

conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (Gil, 2008, p. 50). Assim, a fundamentação teórica deste trabalho, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, apoia-se predominantemente em livros, dissertações, teses e artigos científicos, com destaque para as produções do GEEII e as obras que sustentam seus fundamentos teóricos.

Para conduzir a investigação deste estudo, utilizamos contribuições teóricas de autores clássicos e contemporâneos que fundamentam nossa base teórica. Ao longo do processo de estudos, realizamos a leitura dos escritos e elaborações de Vigotski (1896-1934), consideramos também autores contemporâneos, como Chaves (2011, 2014, 2020), Ferreiro e Teberosky (1985), Nóvoa (1992), Pletsch e Oliveira (2014), Prestes *et al.* (2016), Santos (2014) e outros estudiosos que contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Segundo Chaves (2020), a formação não deve acontecer apenas com o professor, mas com a equipe das escolas, das Secretarias de Educação e, principalmente, com o(a) secretário(a) de Educação, pois, para o resultado ser satisfatório, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, devem estar em sintonia, buscando objetivos definidos e comuns, para garantir o direito aos estudantes não só de estar no ambiente escolar, mas também de desenvolver suas habilidades e potencialidades, atingindo a aprendizagem de forma plena e com educação de excelência.

A formação contínua é oportunidade ímpar para aprimorar a atuação profissional; por mais criteriosos que sejam os estudos realizados no processo de formação do docente, ainda assim não se comparam à oportunidade de dialogar, planejar algo para o trabalho e execução nas escolas e salas de aula (Chaves, 2020, p. 228).

Esse trabalho em conjunto possibilita uma educação articulada às necessidades das crianças, na qual, em momentos de estudos, diálogos e discussões, instituem-se possíveis intervenções pedagógicas. Destacamos que a Formação Contínua do professor deve abranger aspectos históricos da educação brasileira, abordando a educação inclusiva, a importância das políticas públicas para a garantia do direito à aprendizagem, com respeito às igualdades de direitos, levando em consideração resultados exitosos. A educação inclusiva tem uma história que reflete mudanças significativas nas atitudes e políticas em relação à

educação de pessoas com necessidades especiais ou de grupos historicamente marginalizados.

Destacamos a utilização de metodologias diversas, com o objetivo principal no estudante, levando-o à compreensão da escrita e sua organização, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, respeitando suas individualidades, equilibrando de forma coesa métodos tradicional, construtivista, contemporâneo e o uso de tecnologias.

Analizamos o desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes no 2º ano do ensino fundamental, considerando a contribuição da Formação Contínua de professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva inclusiva, e estudamos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) bem como o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (Paraná, 2018).

Os estudos dos escritos de autores clássicos e contemporâneos, dos documentos norteadores e leis, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, associados às vivências no GEEII, contribuíram para reflexões acerca da educação inclusiva e do desenvolvimento da Fluência Leitora, decisivas para defendermos a Formação Contínua de professores e da equipe de gestão escolar sobre esse tema, pois o conhecimento é o principal instrumento para compormos uma educação humanizadora, inclusiva e de excelência, desenvolvendo a afetividade entre professor e aluno e a importância dessa relação de confiança, colaborando com a máxima aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos do ensino fundamental, especificamente na Fluência Leitora.

A motivação para realizar esta pesquisa é resultado de nossa trajetória de estudos e atividade profissional na área da educação, a qual integra experiências em sala de aula, na educação básica, na coordenação pedagógica e gestão escolar e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Mateus do Sul-PR, acompanhando as formações de professores, na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Assim, julgamos necessário apresentar nossos percursos pessoal e profissional para a percepção do tema e objetivos desta pesquisa.

Durante o curso de Formação de Docentes em Nível Médio, concluído em 2001, constituiu-se, em nós, o propósito de ser professora. Nesse período, não exercíamos a profissão, e as experiências nos estágios obrigatórios foram primordiais para a continuidade dos estudos, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI-UV), onde cursamos Licenciatura em Matemática (2002 a 2005). Em 2006, iniciamos a Pós-graduação *Lato Sensu*, Especialização no Ensino da Matemática, na mesma instituição (FAFI-UV). As convivências com professores de diversas áreas e graduações nesse período possibilitaram-nos diálogos e produção de conhecimentos significativos, principalmente relacionados à educação inclusiva. Objetivando aprimorar a formação acadêmica, ingressamos na graduação em Licenciatura em Pedagogia – Uninter Centro Universitário (2009 a 2013).

Ao iniciarmos o percurso profissional, em 2003, como professora contratada¹ pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, percebemos a importância da formação docente contínua, e refletir com professores formadores e colegas sobre a educação inclusiva foi primordial para definirmos intervenções pedagógicas.

A experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental iniciou-se em março de 2006, ao assumirmos o concurso na Rede Municipal de Educação de São Mateus do Sul-PR, e contribuiu significativamente com a formação profissional. Perceber a alfabetização acontecer, vivenciando os desafios diários, é gratificante. Nesse percurso, atuamos em sala de aula, na coordenação pedagógica de escolas da Rede Municipal e na direção auxiliar na Rede Estadual², e essas ações nos possibilitaram observar e compreender o objeto de estudo desta dissertação: a Formação Contínua de professores para o desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, colaborando com a máxima aprendizagem dos estudantes.

Visando ao aperfeiçoamento constante na área educacional, o mestrado era um objetivo a ser atingido. A escolha no Programa de Mestrado Profissional em

¹ Atuei como professora contratada, Processo Seletivo Simplificado – PSS, na Rede Estadual de Educação do Paraná, de 2003 a 2011, assumindo o concurso em 2012.

² Em 2012, assumi a direção auxiliar do Colégio Estadual do Campo do Lageado, São Mateus do Sul-PR, aprimorando os conhecimentos de gestão escolar, exercendo a função até início de 2015, ampliando a visão do sistema educacional, compreendendo novos conceitos, sem descuidar da gestão pedagógica da instituição, acompanhando a organização das formações docentes propostas, tanto na rede municipal quanto na estadual.

Educação Inclusiva (PROFEI)³, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), se deu, principalmente, pelo incentivo de colegas integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII)⁴, e atendeu aos interesses de estudos, expandindo significativamente o conhecimento e a importância de compartilhá-lo.

Na trajetória de formações, oportunizadas pela SEED (2022) e participação da equipe pedagógica da SEMED, no I Congresso de Educação Infantil – Inclusão e Inovação: Possibilidade para Aprendizagem e Desenvolvimento de Professores e Criança, conduzido pela Professora Dra. Marta Chaves e organizado pelo Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná (SINFANTIL/NOPR) em Maringá (2023), aprofundamos o conhecimento dos estudos da Professora Dra. Marta Chaves, oportunizando conhecer as vivências e objetivos do GEEII.

Ao integrarmos efetivamente o grupo de estudos, em 2024, observamos um processo de constante aprendizado e aprimoramento profissional. As orientações nos proporcionaram um olhar mais crítico e profundo sobre a educação, impulsionando-nos a realizar práticas cada vez mais inovadoras e inclusivas, reflexões significativas sobre a formação de professores, elevando, assim, a educação ao mais alto nível de excelência, humanização e inclusão.

Os estudos realizados pelo GEEII, como destaca Costa (2024), nos permite a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, tendo como referência Lev Semionovitch

³ O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação inclusiva, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). Tem como objetivo oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício na rede pública de ensino da Educação Básica para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento em contextos educacionais e garantindo uma educação inclusiva, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. O PROFEI foi aprovado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) por meio da Resolução nº 001/2020-COU e está vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH).

⁴ O GEEII foi fundado e liderado, até início de 2025, pela Professora Dra. Marta Chaves, constituído como desdobramento do Projeto de Ensino Natureza e sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil, com duração entre 2003 e 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em 2024, a Professora Dra. Vanessa Freitag assumiu a coordenação do grupo, formado por discentes e docentes da UEM e pesquisadores de outras instituições de ensino superior dos seguintes estados: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Rondônia e Mato Grosso do Sul. Os objetivos do GEEII concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas e em investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as pesquisas, ações e intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizar professores e gestores educacionais para a organização de um ensino por excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (Chaves, 2011a; Chaves *et al.*, 2015).

Vigotski, sendo incontestável sua evidência. Ressaltamos que há um conjunto de teóricos que abordam e estudam a Teoria Histórico-Cultural, entre eles, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). A referida teoria foi desenvolvida a partir de 1920, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), considerando os contextos histórico, econômico e político da URSS e utilizando como referência metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, especialmente as elaborações de Karl Marx (1918-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Estar no PROFEI e integrar o GEEII nos proporcionou, com demais colegas, a escrita de um capítulo⁵, com o título “Formação continuada de professores como estratégia para a inclusão educacional”. A participação no curso “O pensamento Vigotskiano e suas implicações na área da Educação Especial: fundamentos e práticas”, realizado entre setembro e outubro de 2024, com encontros semanais síncronos, foi outra oportunidade ímpar, permitindo compreendermos os fundamentos basilares da Teoria Histórico-Cultural a partir da epistemologia marxista.

Essas reflexões reafirmam a relevância desta pesquisa, que analisa como a Formação Inicial e a Continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental favorecem as intervenções pedagógicas inclusivas, direcionadas ao desenvolvimento da Fluência Leitora, que se apresenta como importante pauta a ser discutida no contexto educativo, trazendo em suas defesas a efetivação de uma sociedade mais democrática, combatendo as barreiras e garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem, independentemente de características individuais, habilidades, necessidades especiais ou origem socioeconômica da criança.

O ensino colaborativo é uma abordagem facilitadora no processo educativo. Dessa forma, compreendemos que o trabalho colaborativo oportuniza o diálogo e o suporte entre os professores, promovendo aprendizagens significativas.

Para Christo e Mendes (2019), o ensino colaborativo pode ser entendido como uma forma de garantir a escolarização do público da educação especial, pois, enquanto todos os profissionais não se sentirem responsáveis pela escolarização desses alunos, a inclusão não acontecerá de maneira efetiva. Compreender-se parte do processo de inclusão é fundamental para que o acolhimento e o desenvolvimento

⁵ Registramos a participação de integrantes do GEEII/UEM na elaboração do Livro “Docência: saberes e práticas pedagógicas”, publicado em julho de 2024 organizado pelos professores Doutores em Educação, Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Solange Franci Raimundo Yaegashi e Rogério Massarotto de Oliveira (Alencar; Yaegashi; Oliveira, 2024).

integral de todos os alunos aconteçam. Para que os alunos deixem de ser vistos apenas como parte da educação especial, é necessário que haja articulação entre os professores de apoio, do atendimento educacional especializado e da sala de ensino regular.

De acordo com Capellini e Zerbato (2022, p. 35),

O Ensino Colaborativo envolve um trabalho de parceira em sala de aula entre professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial. O Ensino Colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo. Se o ensino na classe comum não responder às demandas desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada, em uma ou duas horas semanais, para oferecer-lhe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), no período contraturno, como a política atual pressupõe, pois desta forma, estaria se presumindo que o problema está centrado no aluno com deficiência, e não na escola.

Nesse sentido, compreendemos que a proposta do ensino colaborativo é a participação ativa de todos os integrantes da instituição de ensino. O compromisso de todos para com os alunos é de extrema importância para que a educação seja realmente inclusiva.

Em face do exposto, apresentamos nossa dissertação com a seguinte organização: inicialmente apontamos nosso objetivo geral, problema de pesquisa e hipótese, objetivos específicos e metodologia de pesquisa, que impulsionaram o desenvolvimento da temática abordada, nossas trajetórias acadêmica e profissional bem como a participação no GEEII/UEM.

Na segunda seção, intitulada “Teoria Histórico-Cultural e as Contribuições para a Educação Inclusiva e a Formação Humana”, temos o objetivo de discutir sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e possibilidades de avanço no ensino e aprendizagem, principalmente a obra de Vigotski, “Imaginação e criação na infância” (2018a). A relação de Vigotski (2018a) com o desenvolvimento da atividade criadora foi decisiva para se pensar a Formação Contínua de professores nos anos iniciais do ensino fundamental e as

possibilidades de intervenções pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento da Fluência Leitora. Aprofundamos nossos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Vigotski, apresentamos o perfil do autor e analisamos como sua obra, “Imaginação e criação na infância” (2018a), fundamenta a formação humana.

Na terceira seção, intitulada “Fluência Leitora: Contexto Educacional do Segundo Ano do Ensino Fundamental”, temos o objetivo de analisar o conceito de Fluência Leitora e sua importância no processo de compreensão textual no 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Estimulamos a reflexão dos professores sobre a importância da Fluência Leitora no processo de alfabetização e como as estratégias de leitura em sala de aula, com objetivos bem definidos, aprimoram a Fluência Leitora. Em seguida, trazemos uma breve análise e discussão dos resultados da aplicação e avaliação da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental nos municípios que compõem o NRE de União da Vitória-PR – NRE-UV.

Na quarta seção, “Formação Contínua de Professores e Fluência Leitora: Proposições para uma Educação Inclusiva no Segundo Ano dos Anos Iniciais”, objetivamos compreender como a Formação Contínua de Professores pode influenciar a afetividade entre professor e aluno e a importância dessa relação de confiança como motivação da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades da Fluência Leitora, assim como verificar a legislação brasileira referente à formação docente e à educação na perspectiva da inclusão.

Evidenciamos a Formação Inicial Contínua aos professores e equipe gestora nos anos iniciais do ensino fundamental, aprimorando a organização do tempo e espaço e promovendo o pleno desenvolvimento humano. Mencionamos o Ensino Colaborativo como essencial para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, para um ambiente de aprendizagem mais rico e diverso, promovendo a troca de experiências, o aprendizado mútuo e o desenvolvimento de habilidades sociais, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Na quinta seção, apresentamos o “Produto Educacional”, em processo de desenvolvimento, com o intuito de ser utilizado como preposição pedagógica para o trabalho de professores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nas considerações finais, sintetizamos os estudos desenvolvidos. Propomos analisar como a Formação Contínua de professores, direcionada para o

desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, considerando sua contribuição para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, promovendo o aprimoramento no contexto educacional. Esperamos cooperar com os professores e gestores educacionais no fortalecimento do processo de educação inclusiva bem como no desenvolvimento da Fluência Leitora, promovendo uma abordagem mais sensível e comprometida com a diversidade educacional. Sintetizamos os estudos seguidos das referências que nortearam esta pesquisa.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO HUMANA

Nesta seção, aprofundaremos nossos estudos sobre a fundamentação teórica elaborada por Vigotski e suas contribuições para a educação. Apresentaremos o perfil do autor e, nessa perspectiva, discutiremos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e possibilidades de avanço no ensino e aprendizagem, principalmente a obra de Vigotski, “Imaginação e criação na infância” (2018a).

Vale ressaltarmos a importância da Formação Contínua de professores, evidenciando a relação com a aprendizagem e desenvolvimento da Fluência Leitora nos primeiros anos do ensino fundamental.

Chaves (2011a) afirma que, nas elaborações de Vigotski, particularmente em “Imaginação e Criação na Infância”, é possível encontrar elementos basilares de como se desenvolvem os processos criativos na criança, o que pode contribuir para a organização das práticas pedagógicas. Na exposição de seu trabalho pós-doutoral, Chaves (2011a, p. 25) realiza uma orientação valiosa e ressalta “a importância de estudar a obra ‘Imaginação e Criação na Infância’ para as pesquisas e os profissionais que se propõem a tratar da formação e educação da criança pequena, justifica-se pelo próprio Vigotski”. Nessa afirmativa, Chaves (2011a) explica que o autor defendia a criação na infância como uma das questões mais importantes da psicologia e pedagogia. Continua a autora:

Vigotski defende que a criação é um processo tão necessário à vida humana quanto é o de reprodução do que já existe e já tenha sido vivenciado pelo indivíduo. Tanto a criação quanto a reprodução são próprias à atividade humana de transformação da realidade (o trabalho). O cérebro humano, com sua grande plasticidade, possibilitaria, do ponto de vista biológico, tanto a reprodução quanto a criação, mas a existência dos mesmos e seu desenvolvimento explica-se, segundo Vigotski, pela natureza social da atividade humana (Chaves, 2011a, p. 23).

A autora realiza essa síntese para discutir o aspecto histórico-cultural da atividade humana mediante as experiências escolares na educação infantil. Amparados nos argumentos de Chaves (2011a), nesta seção, dedicamos especial

relevância ao desenvolvimento da conduta criadora na criança. Consideramos que a criação e imaginação são passíveis de serem ensinadas e estimuladas, nesta ordem. Evidenciamos que a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como referencial teórico-metodológico fundamental para abordarmos a questão afeta à Formação Contínua de Professores e à conduta criadora na criança, uma das prioridades no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa lógica, apresentamos, nesta seção, estudos e reflexões considerando as possibilidades didáticas para o desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental.

2.1 A formação humana na perspectiva histórico-cultural

Lev Semionovitch Vigotski, apesar de ter falecido ainda jovem, com 37 anos, em 1934, era um homem à frente de seu tempo, dedicou-se muito aos estudos; com sua teoria, fortaleceu-se a concepção de desenvolvimento humano e formação docente, inclusive sua atenção às crianças com desvios psíquico e físico.

Nascido na Bielorrússia, na cidade de Orsha, logo depois a família mudou-se para Gomel; em 1914 ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou e, simultaneamente, na Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Começou a lecionar Psicologia em 1919, mudando-se para Moscou em 1924.

Vigotski relatou que fora informado de que seus pontos de vista teóricos haviam sido qualificados pela Comissão de Depuração da Psicologia do Instituto de Moscou como idealistas, burgueses e antimarxistas. Ele argumentou que essa conclusão a respeito de sua teoria era infundada, que sequer fora ouvido e que seu trabalho, ao contrário, combatera veemente certas teorias burguesas e idealistas. Porém, como se viu posteriormente, ele passou para o rol de *peronas non gratas* na União Soviética: sofreu uma crítica “encomendada” e suas obras foram classificadas como proibidas. (Vigotski, 2018b, p. 10).

Segundo Tunes e Pereira (2020), muito se fez na União Soviética para que as obras de Vigotski não fossem publicadas, e, somente 20 anos pós sua morte, em 1955, Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev retomaram os estudos e concepções de Vigotski, com publicações e republicações dos trabalhos deste.

A principal reflexão de Vigotski (2018b) é sobre o que é biológico e o que é social no desenvolvimento humano. Nesse momento, constitui-se a concepção da Teoria Histórico-Cultural, e, no contexto de uma mudança social radical que impôs a necessidade de uma escola para todos, o autor russo elaborou as bases metodológicas dessa concepção, que prioriza o desenvolvimento humano, entendendo a aprendizagem como resultado final, consequência desse desenvolvimento, não sendo aquela quantitativa, pois o indivíduo está em constante aprendizagem.

“A tese de Vigotski sobre o desenvolvimento de crianças que apresentam defeitos orgânicos é a de que não se trata de criança menos desenvolvida que outras. Elas se desenvolvem de modos diferentes” (Tunes; Pereira, 2020, p. 6).

A partir dessa premissa, rompemos com a visão tradicional e deficitária da deficiência. Para Vigotski (2018b), o essencial é compreender que o desenvolvimento é um processo social e cultural e que cada sujeito pode construir suas formas próprias de aprender e interagir com o mundo, desde que tenha acesso a estímulos adequados, entre eles, o apoio de outras pessoas, a linguagem e recursos pedagógicos adaptados.

Assim, reforçamos a proposição de que a aprendizagem não segue um único caminho “normal” ou “correto”, mas múltiplos percursos possíveis. A diferença não é vista como falta, e sim como diversidade no modo de se desenvolver. Essa compreensão é fundamental para uma educação inclusiva, que reconhece o potencial de todos os alunos e busca criar condições para que cada um se desenvolva plenamente, dentro de suas particularidades.

Segundo Prestes, Tunes e Silva (2024), Vigotski se posicionava como marxista e foi nas obras de Marx que fundamentou seus estudos no campo da educação. Debates teóricos sobre sua importância e seu papel na sociedade que estava em construção aconteciam constantemente, com sua presença e das dos demais estudiosos da época, como Luria, por exemplo, com destaque na formação do professor.

A teoria da qual Vigotski é um dos grandes colaboradores já recebeu diversas denominações. Luria (1992, p. 48), em sua autobiografia, afirma:

Vygotsky gostava de chamar essa abordagem de psicologia “cultural”, “instrumental” ou “histórica”. Cada um desses termos

refletia uma característica diferente da nova abordagem que ele propôs para a psicologia. Cada qual enfatizava uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais.

Tunes e Prestes (2022), mencionam o acesso, em 2003, a uma versão do prefácio, escrito por Vigotski, para o livro de A. N. Leontiev, “Razvitie parmiati” (Desenvolvimento da memória), atribuindo a seguinte denominação à teoria que estava em desenvolvimento:

A principal ideia deste livro e, ao mesmo tempo, a ideia principal de todas as investigações, junto às quais ele adquire um sentido autêntico e um significado próprio, é o reconhecimento do desenvolvimento histórico da personalidade do homem e suas funções psicológicas. Essencialmente, a assim denominada teoria do desenvolvimento histórico (ou histórico-cultural) na psicologia representa a teoria das funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, processos volitivos, etc.) – nem mais e nem menos (Vigotski, 2003, p. 200 *apud* Tunes; Prestes, 2022, p. 11).

Assim, percebemos que história e cultura são conceitos basilares e articuladores para compreendermos a relação entre atividade humana e desenvolvimento. “[...] a defesa que Vigotski faz está relacionada ao papel do professor diante do ‘vasto mundo’ para o qual a escola deverá estar de janelas abertas para participar ativamente dos ‘deveres da vida’ (Vigotski, 2003). A escola deve estar na vida!” (Prestes; Tunes; Silva, 2024, p. 166).

Observamos que o meio social não é mero estímulo, mas é determinante para o desenvolvimento humano. O autor russo preocupava-se em como as condições atípicas (físicas ou psíquicas) seriam recebidas/aceitas no meio social, ou seja, seu foco era o desenvolvimento de todos os humanos, não a deficiência.

Em sala de aula, a observação do professor é muito importante para priorizar a educação inclusiva humanizadora e emancipatória, reconhecendo os desafios diários do atendimento educacional dos alunos em sua integralidade e particularidades.

Para Tunes e Pereira (2020), o desenvolvimento cultural, segundo Vigotski (1997), ocorre a partir da apropriação, pelo ser humano, dos instrumentos culturais

criados ao longo da História. O uso desses instrumentos transforma a maneira como as funções psicológicas se organizam e se manifestam.

No caso das crianças com deficiência, o que define seu tipo de desenvolvimento cultural é justamente a capacidade de acessar e utilizar esses instrumentos culturais, aprendendo a empregá-los para controlar, orientar e regular seus próprios processos mentais como a memória, a atenção, o pensamento, a vontade, as emoções e a percepção.

É imprescindível a vivência na coletividade, para que aconteçam, de forma exitosa, o desenvolvimento da fala, com sua função inicialmente social, a interação com o outro, até a transformação em meio fundamental do pensamento.

Partindo dessa premissa, “[...] o objetivo geral da escola que atende a crianças com alguma deficiência é a de que elas tenham um lugar no convívio social” (Tunes; Pereira, 2020, p. 10). Nesse contexto, a escola deve ser um espaço de formação integral e participação social para todos os alunos, promovendo a educação inclusiva e um ambiente de socialização, pertencimento e reconhecimento da diversidade humana.

A convivência social é fundamental para o desenvolvimento, pois é por meio das interações com os outros que a criança elabora conhecimentos, valores e identidade. Nesse sentido, a educação inclusiva não deve ser vista apenas como uma questão de acesso físico ou legal, mas como a oportunidade de condições reais de participação: intervenções pedagógicas adaptadas, acolhimento, respeito ao ritmo de cada aluno e promoção da colaboração entre todos.

Portanto, a escola inclusiva tem como missão preparar as crianças com deficiência para viverem em sociedade, de maneira autônoma, participativa, e, ao mesmo tempo, educar toda a comunidade escolar para o respeito, a empatia e a valorização das diferenças. Essa perspectiva amplia a função da escola, tornando-a um espaço de formação para a cidadania e para a convivência humana em sua pluralidade.

A leitura está presente em nossas vidas, e a criança muitas vezes, em sua imaginação e criação, realiza a leitura de livros, mesmo antes de estar alfabetizada. A interação social nos remete a memórias afetivas como leituras em famílias, contação de histórias pelo professor, primeiro passeio em uma livraria ou biblioteca, primeiros livros que ganhamos.

Nesse contexto, o poema possibilita, aos alunos, o desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental. A apresentação, que pode surgir em forma de versos, estrofes ou prosa, e a sonoridade das rimas envolvem as crianças, direcionando-as para a compreensão e relação entre fonema e grafema.

Para Chaves (2017, p. 516), “consideramos que a Teoria Histórico-Cultural contribui decisivamente para refletirmos sobre o desenvolvimento da Linguagem escrita; referencial teórico que nos possibilita também avaliarmos algumas das práticas educativas relacionadas a esta temática”.

A autora enfatiza a importância do ensino planejado, intencional e sistematizado, contribuindo para o ensino na perspectiva da humanização e emancipação. Podemos compreender que a leitura, assim como a escrita, é um processo cultural e socialmente mediado.

A partir desses elementos, definimos assim educação humanizadora:

[...] poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. [...] outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental (Chaves, 2011b, p. 98).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a Fluência Leitora – capacidade de ler com velocidade, precisão, entonação e compreensão – resulta da internalização de práticas sociais de leitura mediadas por outros sujeitos e por instrumentos culturais (como os textos, a linguagem oral e as interações escolares). Isso significa que a fluência não é apenas uma habilidade técnica, mas uma função psicológica superior desenvolvida por meio da participação ativa do aluno em contextos de leitura significativos.

Assim, a Fluência Leitora resulta de um processo de mediação pedagógica intencional, em que o professor atua como facilitador, promovendo situações de leitura que envolvam diálogo, sentido e interação. A Teoria Histórico-Cultural é decisiva para compreendermos que a Fluência Leitora não se desenvolve

isoladamente, mas em um contexto de trocas sociais, experiências culturais e intervenções pedagógicas que valorizam o significado da leitura como instrumento de pensamento, comunicação e transformação social.

Como menciona Chaves (2017, p. 518), “atribuir sentido e significado altera a relação da criança com a escrita pode ser decisivo para a aprendizagem, dessa forma de expressão e para o processo criativo em geral”.

Nesse sentido, observamos que a aprendizagem só se torna efetiva quando o conhecimento adquire sentido e significado para a criança. Ao escrever para comunicar algo, registrar uma ideia, contar uma história ou expressar sentimentos, a escrita deixa de ser uma tarefa mecânica e passa a ser um instrumento de pensamento e criação. Esse entendimento transforma a relação da criança com o ato de escrever, tornando o aprendizado mais profundo, prazeroso e criativo.

O livro “Versos para brincar e aprender”⁶, da poetisa Marta Chaves (2022b), é um excelente recurso pedagógico para instrumentalizar os professores, impulsionando a criatividade na infância, e nos convida a analisar como organizar intervenções pedagógicas para crianças de forma a promovermos o desenvolvimento da Fluência Leitora.

Destacamos, na página 32 desta dissertação, o poema “Azul Clarinho” (Chaves, 2022b, p. 17), que possibilita desenvolvermos a leitura, interpretação, identificarmos a cor azul, relacionando-a com locais, objetos, formas, complementando com a leitura de mundo ao redor da criança.

É pertinente frisarmos que, ao vivenciar a importância da leitura e da escrita no seu cotidiano, a criança desenvolve não apenas a competência linguística, mas também a autonomia intelectual e emocional, pois começa a perceber a leitura e a escrita como uma forma de agir no mundo, de participar socialmente e de expressar sua identidade, o que favorece a aprendizagem, despertando o interesse e estimulando o potencial criativo, fazendo a criança se colocar como sujeito ativo do seu próprio processo de construção do conhecimento.

Vigotski (2018a, p. 66) defende que “a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita”. Analisando as experiências de Tolstoi, Vigotski (2018a, p. 67) demonstra que o processo de criação

⁶ O livro “Versos para brincar e aprender”, escrito pela poetisa Marta Chaves, é direcionado especialmente para crianças, familiares e professores. São 16 poemas que abordam valores, sentimentos e outros temas que podem ser apresentados às crianças da educação infantil e do ensino fundamental (Chaves, 2022b).

literária nas crianças nasce e flui, sendo o professor fundamental na mediação do desenvolvimento correto do processo – “a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria”.

No decorrer dos estudos e reflexões, percebemos como é importante a interação com o outro para desenvolvermos potencialidades, sejam cognitivas ou socioculturais, destacamos também a importância da parceria colaborativa entre professores do ensino regular, Atendimento Educacional Especializado – AEE, família e rede de apoio para se atingir os objetivos propostos; o foco deve ser sempre nas potencialidades de cada estudante, nunca em suas dificuldades.

Assim como deve-se evitar o desenvolvimento “típico” imposto pela sociedade e sim pensar nas individualidades de cada aluno, pois o desenvolvimento ocorre conforme as potencialidades e limitações deste, analisando profundamente todo o avanço e as condições proporcionadas para os estudantes se apropriarem da aprendizagem. Logo, comparar estudantes entre si não pode ser parâmetro.

Os processos mais relevantes no desenvolvimento humano são aqueles por meio dos quais assimilamos e nos apropriamos do conhecimento conquistado por gerações anteriores. No ser humano, as aquisições cognitivas ocorrem por meio das relações práticas e verbais que existem entre a criança, as pessoas e o ambiente que as cerca.

Compreender como ocorre o processo de formação de conceitos por alunos com deficiência intelectual é uma questão crítica para o educador pensar e propor formas para ensinar e favorecer o desenvolvimento daqueles.

Assim, não há como colocarmos limites sobre o desenvolvimento de uma criança, mesmo quando há uma deficiência, pois o que decide, a *priori*, o caminho deste desenvolvimento não é o que lhe falta (intelecto, visão, audição,...), mas as relações do sujeito com outros – professores, colegas de turma, família – e sua “inserção na vida coletiva em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo” (Cavalcanti, 2005, p. 12 *apud* Braun; Nunes; Oliveira, 2015, p. 76).

A organização dos processos que levam à formação de conceitos inicia-se na infância, mas somente na puberdade é que observamos o seu uso com abstrações, significados, sentidos que ultrapassam ideias associadas a práticas ou situações imediatas, concretas, funcionais. Nesse processo, é importante considerarmos as

experiências vividas pelo aluno, uma vez que, “se o ambiente não apresenta [...] novas exigências e não estimula o intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados [...]” (Vigotski, 2008, p. 73).

É justamente a idade escolar o momento crítico no processo de formação de conceitos, sobretudo em relação aos conceitos científicos. A promoção de situações que favorecem o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual relaciona-se, diretamente, à discussão de questões sobre como se dão o aprendizado de conhecimentos científicos e os modos de intervenções para favorecê-lo.

As contribuições instituídas pelo autor russo são válidas até a atualidade, mostrando que realmente ele estava à frente de seu tempo; os escritos desse teórico visionário fundamentam a formação docente contemporânea.

Em relação ao desenvolvimento humano, Vigotski (2018a) aborda as crianças com deficiências físicas ou psíquicas, demonstrando que é possível, sim, ocorrer o desenvolvimento, desde que estimulado, proporcionando atividades conforme a singularidade de cada indivíduo.

2.2 Imaginação e Criação na Infância: Contribuições para o desenvolvimento infantil e a possibilidade de avanço no ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental

Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos, não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir algumas vezes. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, realmente, nem esse passado, nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro (Vigotski, 2018a, p. 15).

Vigotski (2018a) afirma no livro “Imaginação e criação na infância”, de forma profunda, a natureza da imaginação humana e seu papel no pensamento e na construção de significados. Ele nos mostra que a imaginação não é mera reprodução de memórias ou experiências sensoriais vividas, ela é capaz de criar representações mentais de realidades que nunca foram vivenciadas diretamente. Ou seja, o ser humano pode construir ideias originais combinando elementos da

experiência e do conhecimento, mesmo que nunca tenha presenciado tais contextos, revelando o poder da imaginação como ferramenta cognitiva e cultural para a formação humana. A imaginação é, ao mesmo tempo, um ato criativo e socialmente mediado, como observado na Teoria Histórico-Cultural.

O livro “Imaginação e criação na infância”, segundo Andrade (2023), teve sua primeira edição em 1930, na então URSS, fruto de um trabalho coletivo da Casa Central de Educação Artística de Crianças, vinculada ao Comissariado do Povo para Instrução da Rússia, em que Vigotski estava diretamente envolvido e onde ganhou sistematização essa obra. Nela, o autor estabelece relação entre a experiência e a vivência das crianças e a imaginação e a criação como fenômenos psíquicos, que se desenvolvem com base na reprodução e na reelaboração das próprias experiências delas, principalmente por meio de uma atividade.

Outro aspecto descrito por Vigotski (2018a) nesse livro é a forma como as crianças expressam seus sentimentos e experiências: oralmente, por escrito, por meio de desenhos ou teatro. Ele analisa as especificidades dessas expressões considerando as diferentes fases de desenvolvimento e amadurecimento. No Brasil, esse livro foi publicado pela primeira vez em 2009, pela Editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e foi editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título “Imaginação e criatividade na infância”.

Vigotski (2018a), considera uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil o processo de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. No faz de conta das brincadeiras, as crianças não apenas reproduzem recordações do que viveram, mas reelaboram, de forma criativa, impressões vivenciadas, “assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (Vigotski, 2018a, p. 15).

Observamos, ao analisarmos o livro “Imaginação e criação na infância”, o papel fundamental da criação na infância como elemento formador do desenvolvimento global da criança, ou seja, seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor (Vigotski, 2018a). Também enfatizamos como a brincadeira é a principal forma de expressão da criação infantil nos primeiros anos de vida, colocando a criatividade no centro do processo educativo e do desenvolvimento humano.

Definimos criação como toda a capacidade da criança de imaginar e transformar, experimentar possibilidades, inventar realidades por meio da linguagem, do corpo, do jogo, da arte e da relação com o outro. O brincar e a criação simbólica são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e das funções mentais superiores e “[...] cada período da infância possui sua forma característica de criação” (Vigotski, 2018a, p. 21).

Vigotski (2018a) nos apresenta as quatro formas principais de relação entre a imaginação e a realidade, considerando a imaginação uma função vital necessária.

“A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2018a, p. 22).

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (Vigotski, 2018a, p. 24).

Frequentemente a criança é considerada “pobre em imaginação” em virtude de sua limitada vivência em comparação ao adulto. Sob essa perspectiva, o autor ressalta que o desenvolvimento de uma base sólida para o aprimoramento da atividade criativa na infância requer, prioritariamente, a oferta de experiências significativas, sobretudo nos primeiros anos de vida da criança.

O autor russo defende que, quanto mais experiências a criança acumula por meio do que vê, ouve e vivencia, maior é o repertório de elementos da realidade incorporados à sua bagagem pessoal. Mantidas as demais condições, isso torna sua atividade imaginativa mais rica, significativa e produtiva. “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (Vigotski, 2018a, p. 25).

Na segunda forma de relação entre fantasia e realidade, destaca-se a dependência que a imaginação tem da experiência anterior: “[...] é diferente, mais complexa e não diz respeito à articulação entre os elementos da elaboração fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (Vigotski, 2018a, p. 25).

Vigotski (2018a) afirma que a imaginação não surge do nada: ela é formada por elementos da realidade previamente vivenciados, percebidos e assimilados pelo

sujeito. Ou seja, toda fantasia tem raízes na experiência concreta, naquilo que a criança viu, ouviu, sentiu ou viveu.

O que o autor russo denomina de “modificados e reelaborados” aponta para a ação criadora da mente. A criança pega elementos reais (um cachorro, uma casa, um avião) e os transforma (um cachorro que fala, uma casa voadora, um avião que mergulha no mar). A imaginação reorganiza e inventa novas combinações, é aí que entra o aspecto inovador e criativo do pensamento (Vigotski, 2018a).

Isso reforça a ideia de que, sem experiências ricas e variadas, a imaginação permanece limitada. O repertório imaginativo depende diretamente daquilo com que a criança já teve contato na realidade. Embora a imaginação parta da realidade, ela não é uma simples cópia, não basta apenas memorizar ou reproduzir o que já se viveu, é necessário recriar, projetar, simbolizar, imaginar cenários possíveis e até impossíveis.

Nesse sentido, o poema a seguir possibilita, em sala de aula, intervenções pedagógicas inclusivas na socialização dos indivíduos, proporcionando experiências de aprendizagem que os levam a compreender e questionar o mundo ao seu redor, aprimorando tanto as capacidades individuais das crianças quanto a inserção crítica e construtiva destas na sociedade.

Azul Clarinho

Este azul vai me encantar
Vou procurar um passarinho
E, um ninho enfeitar

Sem azul e muita nuvem
Logo a chuva chegará
E vem trovão depois do raio
A minha tia assustar

O arco-íris e o azul do céu
Vem o sol anunciar
Tem giz na calçada
Meu desenho a enfeitar

Marta Chaves (2022b, p. 17)

[...] o trabalho realizado junto aos educadores procura eleger músicas, histórias e poesias como essenciais para a organização do trabalho pedagógico. Seu objetivo é priorizar os estudos oriundos da Teoria Histórico-Cultural na proposta de formação em serviço, em cursos e outras vivências de formação, como por exemplo: reuniões

pedagógicas, por compreendermos que as práticas educativas – como o trabalho com Literatura Infantil – favorecem a realização de intervenções pedagógicas relativas as diferentes linguagens, e, portanto, são capazes de favorecer o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças (Chaves *et al.*, 2014, p. 132).

As autoras destacam a importância dos elementos – músicas, histórias e poesias – como eixos estruturantes dos trabalhos pedagógicos, apoiando-se na Teoria Histórico-Cultural para defenderem que a literatura, especialmente o poema, não é apenas um recurso estético, mas um instrumento formativo (Chaves *et al.*, 2014). Ao integrar o poema às vivências de leitura, o professor amplia as possibilidades de intervenção nas diferentes linguagens, promovendo experiências que estimulam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e intelectual das crianças. Assim, o poema torna-se um mediador cultural capaz de enriquecer a leitura, favorecer a compreensão e ampliar o repertório simbólico dos alunos.

A concepção de imaginação desenvolvida por Vigotski (2018a), segundo a qual os produtos imaginativos são formados por elementos da realidade modificados e reelaborados, oferece importante contribuição para a compreensão do processo de alfabetização, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura.

A leitura, enquanto prática significativa, vai além da simples decodificação de signos linguísticos, ela envolve a atribuição de sentidos, a construção de imagens mentais e a articulação entre o conteúdo do texto e as experiências prévias do leitor. Nesse sentido, a imaginação, como função psicológica superior, é mobilizada constantemente no ato de ler, uma vez que o sujeito deve acessar e transformar seu repertório de vivências para compreender o que está sendo lido. Assim, quanto mais rica for a experiência da criança, por meio do contato com a oralidade, com diferentes contextos sociais e culturais e com práticas simbólicas, maior será sua capacidade de construir sentidos e de se engajar na leitura de forma criativa e crítica.

Além disso, a própria leitura amplia esse repertório, alimentando a imaginação e potencializando novos modos de pensar e de se relacionar com o mundo. Sob essa perspectiva, intervenções pedagógicas que valorizam a literatura, o faz de conta e a leitura de mundo tornam-se fundamentais no processo de alfabetização, pois reconhecem que ler é também um ato de criação e reconstrução simbólica da realidade.

Na terceira forma, a relação entre a imaginação e a realidade é de caráter emocional, contendo elementos afetivos. Manifesta-se de duas formas: “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, conceitos e imagens consonantes com o ânimo que nos domina um determinado instante” (Vigotski, 2018a, p. 27).

Assim como, há tempos, o ser humano aprendeu a manifestar externamente seus estados emocionais, as imagens produzidas pela fantasia funcionam como uma forma de expressão interna dos sentimentos. As construções imaginativas oferecem uma espécie de linguagem interior que traduz nossas emoções.

Nesse processo, o sentimento atua como um organizador, selecionando elementos da realidade de forma fragmentada e articulando-os conforme nosso estado emocional, e não segundo uma lógica externa ou racional das imagens. Nossos sentimentos influenciam a imaginação, e as imagens que observamos não são selecionadas pela lógica, e sim pelo nosso sentimento. Nesse sentido, a imaginação adquire função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2018a), a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade seria a concretização da imaginação. A fantasia pode ser desenvolvida por algo novo, o qual não se origina da experiência e nem se associa a um objeto que já existe na realidade. Mas, no momento que a pessoa se apropria desse material, essa imaginação cristalizada⁷ se faz objeto e passa a existir e influenciar outros elementos, tornando-se realidade.

A criação literária e verbal é a mais característica da idade escolar; na primeira infância, o desenhar é a criação típica, e, no início da idade escolar, o gosto e o interesse pelo desenhar começam a enfraquecer. O autor russo define que, com a passagem para outra fase do desenvolvimento, “o desenho é deixado para trás como uma etapa vívida e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literária” (Vigotski, 2018a, p. 62).

O mesmo ocorre quando criança passa da fala oral para a escrita. A fala escrita apresenta grandes dificuldades por possuir leis próprias

⁷ Vigotski (2009) utiliza a expressão “imaginação cristalizada” para explicar que um objeto passou por várias modificações na imaginação das gerações anteriores até ser materializado, cristalizado, objetivado na atual forma. Nesse sentido, o termo “cristalização”, que utilizaremos neste trabalho, refere-se à materialização, à consolidação, conforme argumentos, escritos, estudos e proposições do GEEII.

que se diferenciam parcialmente das leis da fala oral e ainda são pouco acessíveis para a criança. Com muita frequência, na passagem para a fala escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, a sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. ao passar para a fala escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita (Vigotski, 2018a, p. 64).

Ao refletir sobre a transição da fala oral para a escrita, Vigotski (2018a) destaca que essa passagem representa um salto qualitativo no desenvolvimento da linguagem, uma vez que a linguagem escrita possui características próprias, mais abstratas e convencionais, que a tornam menos acessível à criança em comparação com a fala oral. A fala emerge de maneira espontânea nas interações sociais e é imediatamente compreensível, pois está inserida no contexto da convivência direta e das necessidades comunicativas cotidianas. Já a escrita, por sua vez, é uma forma de linguagem mais elaborada, que requer planejamento, consciência linguística e domínio de normas que nem sempre fazem sentido para a criança em fase de alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1985) também apontam que a escrita não é uma simples transcrição da fala, mas uma reconstrução ativa do sistema linguístico, exigindo do sujeito operações cognitivas complexas. A ausência de uma necessidade interna da escrita, como afirma Vigotski (2008; 2018a), revela a importância de inserir a criança em práticas reais de letramento que façam sentido em seu contexto de vida e possibilitem a apropriação crítica da linguagem escrita.

Evidenciamos a importante contribuição de Bakhtin (2003) para essa compreensão quando este afirma que toda linguagem é dialógica e situada socialmente; portanto, ensinar a escrever é, sobretudo, ensinar a participar de práticas sociais mediadas pela escrita. Diante disso, torna-se papel essencial da escola criar contextos em que a escrita seja vivida como forma legítima de expressão, comunicação e participação social, superando práticas mecânicas e descontextualizadas que limitam o potencial criativo e reflexivo da criança.

A concepção de Vigotski (2018a) sobre a criação literária infantil e a importância da motivação interna para a produção escrita também pode ser estendida à compreensão da Fluência Leitora. Para o autor, a linguagem escrita, por ser mais abstrata e culturalmente mediada, exige da criança não apenas domínio

técnico, mas, sobretudo, significação pessoal. Da mesma forma, a Fluência Leitora, entendida não apenas como rapidez na decodificação, mas como leitura expressiva, compreensiva e significativa, está diretamente relacionada à capacidade da criança de estabelecer vínculos afetivos e cognitivos com os textos que lê.

Quando a leitura é motivada por interesses reais, quando o conteúdo desperta a atenção e dialoga com o universo vivencial da criança, há maior engajamento no processo, o que favorece tanto a automatização da decodificação quanto a construção de sentido. Em outras palavras, assim como na escrita criativa, a fluência na leitura não se desenvolve de forma mecânica, mas a partir de experiências leitoras prazerosas, contextualizadas e internamente motivadas.

Promover a fluência, portanto, não se resume a exercícios repetitivos de leitura em voz alta, mas implica oferecer materiais diversificados e significativos que despertem o desejo de ler e interpretar o mundo, em consonância com a abordagem Histórico-Cultural, defendida por Vigotski (2018a, p. 71): “A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isto se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado”.

“Na obra da criança, os elementos da poesia, da prosa e do drama unem-se num todo único” (Vigotski, 2018a, p. 84). Ao afirmar que a criação infantil se relaciona com a criação adulta da mesma forma que a brincadeira se relaciona com a vida real, Vigotski (2018a) atribui, à produção literária infantil, papel estruturante no desenvolvimento psicológico. Para o autor russo, a criação literária não é apenas uma atividade lúdica ou espontânea, mas uma prática simbólica que pode ser orientada pedagogicamente e analisada pelo seu valor formativo.

Essa concepção tem implicações diretas para o desenvolvimento da Fluência Leitora, uma vez que ler com fluência não se limita à decodificação rápida e correta de palavras, mas envolve a compreensão, expressividade, entonação e interpretação do texto, todas as habilidades que se desenvolvem em contextos de uso real da linguagem. Ao envolver-se com atividades de criação literária, como escrever e ler suas próprias histórias ou as de colegas, a criança mobiliza estratégias cognitivas e linguísticas que fortalecem sua familiaridade com a estrutura textual, o vocabulário e a sintaxe da língua escrita. Além disso, esse engajamento promove motivação e interesse pela leitura, fatores essenciais para a construção da fluência.

Assim, incentivar a criação literária infantil contribui não apenas para a imaginação e expressão, mas também para a internalização dos mecanismos da linguagem escrita, favorecendo o desenvolvimento de uma Fluência Leitora que seja significativa, crítica e funcional.

Vigotski (2018a) conclui que o sentido e significado da criação literária infantil são que esta permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, permanecendo a fantasia por toda a sua vida; aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança; permite a esta dominar a fala humana, sua complexidade na formação e transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano.

O livro de Vigotski (2018a) oferece importantes contribuições para o campo da educação inclusiva ao evidenciar que a imaginação, assim como outras funções psicológicas superiores, se desenvolve por meio das interações sociais e da mediação cultural, princípios centrais da Teoria Histórico-Cultural. Para o autor, o desenvolvimento não é um processo linear nem isolado, mas se dá na relação com o outro e com o ambiente sociocultural em que o sujeito está inserido.

Nessa perspectiva, a imaginação infantil, quando estimulada por meio de experiências significativas, como a criação literária, o faz de conta, a arte e a mediação simbólica, torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de todas as crianças. A Teoria Histórico-Cultural rompe com visões patologizantes que reduzem o sujeito à sua limitação e defende que, com o suporte adequado, como a intervenção do professor, os recursos pedagógicos acessíveis e a organização intencional do ambiente, é possível ampliar a zona de desenvolvimento proximal, permitindo que cada criança atue acima de seu nível atual de funcionamento.

Assim, a educação inclusiva, orientada por essa perspectiva, deve valorizar a imaginação e a criatividade como vias de acesso ao conhecimento, à linguagem e à participação social, reconhecendo que a diversidade humana é ponto de partida, e não obstáculo, para o ensino e a aprendizagem.

2.3 Educação Inclusiva: aspectos históricos, legais e pedagógicos

A educação inclusiva tem uma história que reflete mudanças significativas nas atitudes e políticas em relação à educação de pessoas com necessidades especiais ou de grupos historicamente marginalizados.

Segundo Machado (2025), os crescentes estudos e pesquisas evidenciam que o ensino inclusivo envolve não apenas garantir o acesso à educação para todos os indivíduos, mas também promover uma sociedade justa e democrática para tornar os cidadãos mais conscientes de sua atribuição social em defesa de seus direitos.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) apresenta a defesa do direito de todas as crianças de estarem juntas, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008a, p. 5).

As deficiências sempre existiram e continuarão a existir. Elas se manifestam de maneiras diversas e, ao mesmo tempo que criam conexões entre as pessoas por meio de experiências compartilhadas, também as distinguem dentro de seus próprios grupos. Esse movimento é semelhante ao que experimentamos em diferentes grupos dos quais fazemos parte, em que uma característica pode nos unir, enquanto muitas outras nos diferenciam. Compreender o outro em sua diferença não implica necessariamente aceitar as diferenças em relação a nós mesmos, mas descobrir como nos comunicar de maneira eficaz, promovendo a adaptação e o desenvolvimento mútuo.

Para Nascimento (2014, p. 18), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria educação especial”. Ao longo da História da humanidade, é possível percebermos o tratamento dado à pessoa com deficiência, considerando os costumes e crenças de cada povo, de cada época, as diferentes formas de ver as deficiências e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência.

Para Rodrigues e Maranhe (2010), o paradoxo da inclusão/exclusão é visto a partir do processo de democratização da educação, quando os sistemas educacionais universalizaram o acesso, mas continuavam excluindo indivíduos e grupos. Desde o início da existência da humanidade, a pessoa com deficiência sofria

estigmas que foram se transformando de forma lenta, resultado dos intensos movimentos pela inclusão desses indivíduos na sociedade.

Ao longo da História, na Idade Primitiva, os povos ou tribos não tinham local fixo, migravam conforme a disponibilidade da caça e da pesca, para assegurar a sobrevivência, e qualquer situação que atrapalhasse essa rotina os incomodava, levando-os a não aceitar pessoas com deficiências, pois, além de não conseguirem, muitas vezes, contribuir com a tribo, tornavam-se um fardo para os demais. Geralmente eram abandonadas em locais onde raramente sobreviviam.

Na Idade Primitiva, crianças com deficiências eram consideradas sub-humanas, fato que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas, que serviam de base à organização sociocultural. Essas crianças eram lançadas do alto dos rochedos ou rejeitadas e abandonadas nos campos.

Segundo Capellini e Rodrigues (2010), Aristóteles e Platão admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência fosse dependente economicamente.

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente, a serem iguais aos seus progenitores. [...] também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem é vantajoso a eles nem ao Estado. Platão (429-347 a.C.) (Capellini; Rodrigues, 2010, p. 16).

Na Idade Média, a pessoa com deficiência passou a ser considerada “filha de Deus”, ganhou alma, e eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Indivíduos com deficiência intelectual, em muitos casos, eram acolhidos por instituições religiosas, por meio de ações caritativas, como conventos ou igrejas. Quando a deficiência apresentava menor gravidade, era possível que permanecessem sob os cuidados da família. Entretanto, persistiam práticas excludentes e desumanizadoras, como a exposição pública dessas pessoas em espetáculos circenses, onde eram tratadas como atrações cômicas, além de episódios de abandono e negligência extrema, incluindo a inanição.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência eram observadas como seres inferiores em relação às pessoas que não possuíam nenhum tipo de deficiência, e considerava-se que a deficiência era um castigo de Deus.

No século XIV, a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência intelectual é elaborada, a *Da praerogativa regis*, instituída por Eduardo II, rei da Inglaterra. O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre pessoas com deficiência mental e com doença mental. A primeira, “louca natural”, enquadrava as pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens, já as pessoas com deficiência intelectual, não (Capellini; Rodrigues, 2010, p. 18).

Já na Idade Moderna, a deficiência intelectual era considerada um problema médico digno de tratamento e complacência. No século XVI, destacaram-se dois pensadores que contribuíram significativamente para a compreensão da deficiência intelectual: Paracelsus (1493-1541), médico, e Girolamo Cardano (1501-1576), filósofo. Em sua obra “Sobre as doenças que privam o homem da razão”, Paracelsus foi pioneiro ao abordar a deficiência intelectual como uma condição médica que demandava cuidado terapêutico e uma atitude de compaixão. Cardano, por sua vez, além de compartilhar da visão de que se tratava de um fenômeno de natureza médica, demonstrou especial interesse pelas possibilidades educativas voltadas às pessoas com deficiência intelectual.

[...] o médico, matemático e filósofo Girolamo Cardano reconheceu que o surdo possuía habilidades para a razão criando, de tal modo, uma codificação específica para lecionar aos deficientes auditivos a ler e escrever. Entendia que seria um descaso não ensinar a linguagem dos sinais, entretanto a sociedade não acreditava que as pessoas com deficiência conseguissem ser instruídas e assim, pensavam que seria impossível educá-las, uma vez que, ainda, algumas pessoas pensavam que elas poderiam estar possuídas por espíritos (Santos, 2014, p. 13).

No século XVIII, início da Idade Contemporânea, Foderé escreveu o “Tratado do bócio e do cretinismo”. Nesse trabalho, o autor levantou a ideia da hereditariedade da deficiência como fatalismo genético do cretinismo. Segundo ele, o cretinismo implicava, sobretudo, a degradação intelectual que seria maior ou menor, conforme o acometimento da doença. Diferentes graus de deficiência

intelectual foram, então, associados a diferentes níveis de hereditariedade, justificando a segregação e a esterilização dos adultos afetados pelo bócio⁸.

Foi somente ao final do século XIX, com o desenvolvimento no campo da medicina, que a deficiência passou a ser compreendida sob uma nova perspectiva. As abordagens clínicas emergiram como modelo predominante, atribuindo à medicina a responsabilidade de diagnosticar, tratar e, sempre que possível, curar as pessoas com deficiência. Esse movimento marcou o início do que se convencionou denominar de “paradigma da institucionalização”, o qual permaneceu hegemônico até as primeiras décadas do século XX.

Por influência da concepção dos autores François-Emmanuel Fodéré (1764-1835), Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), Philippe Pinel (1745-1826), Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840), Édouard Séguin (1812-1880), começaram a surgir as escolas para crianças com deficiência intelectual (Capellini; Rodrigues, 2010).

Considerando os escritos dos autores Dainez e Smolka (2014), a forma como se compreendiam a deficiência e suas consequências para a educação era uma das grandes preocupações de Vigotski (2018b). O autor realizou uma análise crítica das perspectivas defectológicas e dos fundamentos pedagógicos e organizacionais das escolas especiais de seu tempo. Nesses debates, destacou a relevância de que a educação especial fosse orientada a partir de uma visão de educação social, baseada no trabalho como atividade formadora e no desenvolvimento da personalidade.

Esse empreendimento se respalda em uma concepção de homem e seu desenvolvimento ancorada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, assume-se que a desigualdade entre os homens não emana das incapacidades biológicas, mas da desigualdade econômica, da divisão das classes sociais, que demarca a disparidade dos meios de apropriação dos bens culturais acumulados no processo histórico de produção. As condições de possibilidades de desenvolvimento humano ultrapassam, portanto, os limites impostos pela natureza/desigualdade inata (Dainez; Freitas, 2019, p. 147).

⁸ Conhecida como uma das carências nutricionais cuja etiopatogenia é das mais esclarecidas na literatura médica, o bócio endêmico é determinado pela deficiência de iodo nos alimentos e na água de regiões afastadas do litoral e, portanto, pobres em iodo natural. Esta deficiência prolongada desenvolve uma disfunção na glândula tireoide cuja forma grave é o “cretinismo” expresso na “idiotia” e surdo-mudez com o dobro da incidência em mulheres (Vigotski, 2018b).

Em nossas reflexões, observamos, historicamente, que pessoas com deficiência eram frequentemente vistas como incapazes de aprender e, portanto, segregadas em instituições especiais ou afastadas do sistema educacional. Essa postura estava alinhada à ideia de que as diferenças eram naturais, imutáveis e determinadas pela biologia, o oposto do que defendem os autores citados e o pensamento de Vigotski (2018b).

A partir da segunda metade do século XX, movimentos sociais por direitos civis, avanços científicos no campo da psicologia e pressões internacionais começaram a questionar esse modelo excludente. A educação especial passou a ser repensada em direção à integração e, posteriormente, com documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), à educação inclusiva, que propõe não apenas a presença do aluno na escola comum, mas a transformação das condições sociais e pedagógicas para garantir sua aprendizagem e participação.

Nesse contexto histórico, a perspectiva materialista é fundamental: redireciona as “incapacidades individuais” para as barreiras sociais, denunciando que a desigualdade de acesso aos bens culturais, como conhecimento, escolarização e participação social, resulta da estrutura social e não da natureza humana. Assim, a deficiência não é observada como um destino biológico, mas como uma condição que ganha significado no campo das relações sociais e das oportunidades de desenvolvimento.

Ao afirmarem que o desenvolvimento humano ultrapassa os limites da “natureza/desigualdade inata”, Dainez e Smolka (2014) reforçam as bases conceituais que sustentam a educação inclusiva contemporânea: o reconhecimento de que todos podem aprender em interação social; a necessidade de eliminar barreiras estruturais e culturais; a compreensão de que a escolarização é um direito não determinado por condições biológicas; e a defesa de intervenções pedagógicas que democratizem os meios de apropriação da cultura.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do império, porém foi somente na década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que se iniciou a valorização do diferente, sendo esta evidenciada efetivamente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996. Salientamos o conceito de Educação Especial em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, definimos a educação especial como uma proposta pedagógica para apoiar e complementar as necessidades educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso e permanência na escola, desenvolvendo suas potencialidades.

No quadro a seguir, destacamos o contexto histórico da legislação em educação especial no Brasil e as primeiras instituições nessa modalidade até a aprovação da LDB, 1996.

Quadro 1 – Contexto histórico da legislação em educação especial no Brasil e as primeiras instituições até a aprovação da LDB/1996

Ano	Política Pública / Documento / Instituição	Contexto Histórico e Implicações para a Educação Especial
1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Atualmente Instituto Benjamin Constant)	Predomínio de um modelo médico-assistencial. A escolarização era oferecida em instituições segregadas, voltadas para o cuidado e não para a educação propriamente dita
1857	Instituto dos Surdos-Mudos	
1926	Instituto Pestalozzi do Brasil	Inspirado nas ideias de Pestalozzi, voltado ao atendimento de crianças com deficiência intelectual
1945	Sociedade Pestalozzi do Brasil	Fundada por Helena Antipoff em Belo Horizonte. Tornou-se uma das instituições mais importantes na educação de pessoas com deficiência intelectual. Difunde ideais pedagógicos de caráter humanista e psicopedagógico
1954	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	Expansão nacional de atendimentos especializados, de forma segregada e clínico-terapêutica
1961	LDB – Lei 4.024/61	Primeira Lei de Diretrizes e Bases. Reconhece a educação de “excepcionais”, mas ainda sob a lógica de separação. Estabelece atendimento “preferencialmente em classes especiais”
1971	LDB – Lei 5.692/71	Determina a obrigatoriedade do atendimento aos “alunos com deficiências”, mas ainda reforça a perspectiva de integração parcial e segregada
1973	Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)	Órgão do MEC responsável por coordenar políticas de educação especial
1988	Constituição Federal de 1988	Marco de mudança. Garante atendimento educacional especializado (AEE), de preferência na rede regular de ensino. Introduce princípios de igualdade, inclusão e direitos sociais
1990	ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente	Afirma o direito de todas as crianças à educação, reforçando o acesso e permanência na escola comum
1994	Política Nacional de Educação Especial (MEC)	Ainda sob a lógica integracionista, orienta a permanência em escolas comuns, mas mantém forte presença de escolas e classes especiais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesse contexto, observamos no quadro a trajetória da educação especial no Brasil, a evolução, marcada por profundas transformações conceituais, institucionais e legais. Desde o período imperial, quando surgiram as primeiras iniciativas de escolarização voltadas para pessoas com deficiência, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), observamos um movimento gradual de passagem de um modelo segregado e assistencialista para a construção de fundamentos que sustentariam, posteriormente, a política de educação inclusiva (Brasil, 1996).

Um marco importante da política pública ocorreu em 1973 com a criação do CENESP. Embora tenha promovido investimentos em formação docente, produção de materiais e estruturação de serviços, o CENESP manteve a educação especial centrada no modelo integracionista, o qual previa a existência de espaços especializados paralelos à escola regular, e não sua transformação para acolher todos os estudantes.

Somente a partir da década de 1980 observamos avanço no sentido da superação desse modelo. A redemocratização do país e os debates sociais sobre cidadania e igualdade de direitos influenciaram fortemente a compreensão da deficiência como questão social, e não apenas biológica.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo ao garantir o atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Embora não tenha extinguido imediatamente as instituições especiais, inaugurou o princípio legal da inclusão, reconhecendo a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988).

Paralelamente, movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estimularam o Brasil a revisar suas práticas e a aproximar-se do paradigma da educação inclusiva.

No entanto, até meados da década de 1990, o país ainda vivia a coexistência entre discursos inclusivos e práticas segregadas. A aprovação da LDB nº 9.394/1996 consolidou legalmente o processo de mudança. A nova lei definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, destacou a necessidade de serviços de apoio e fortaleceu o princípio de que o atendimento especializado deveria ocorrer preferencialmente na escola regular. Embora não tenha, por si só, implementado a inclusão, a LDB/96 tornou-se a base

jurídica que permitiu, posteriormente, o desenvolvimento de políticas alinhadas ao paradigma inclusivo (Brasil, 1996).

Assim, o percurso histórico da educação especial no Brasil até a LDB/96 revela um movimento gradual, porém significativo, de superação do modelo segregado, fruto da ampliação dos direitos sociais, das pressões internacionais e da reformulação conceitual acerca da deficiência. Esse processo preparou o terreno para que, nas décadas seguintes, o país avançasse rumo à consolidação da educação inclusiva como política pública (Brasil, 1996).

É possível observar, na área da neuropsicologia especialmente com base no trabalho de Luria, que a compensação é entendida do ponto de vista clínico, ou é direcionada para um método clínico, um programa de reabilitação neuropsicológica. Estudos ancorados mais em uma perspectiva de Vigotski tendem a lidar com a compensação no campo da educação e mais especificamente no contexto escolar (Dainez, 2013, p. 2).

O conceito significativo com que Vigotski (2018b) aborda a “compensação” redireciona para a dinâmica em que o sujeito, no convívio no meio em que se encontra, vai mudando, transformando-se. Não podemos associar o conceito de compensação em “compensar uma deficiência”, esse conceito vai além, pois, para Vigotski (2018b), todos os sujeitos se desenvolvem por compensações, alternativas propostas para o desenvolvimento. No ambiente escolar, cabe ao professor propor essas alternativas, o caminho para o desenvolvimento, sendo necessário reelaborar no plano individual da criança o que já está elaborado por meio do social.

Dainez (2013) destaca a dinâmica do pensamento teórico-conceitual de Vigotski direcionado ao conceito de compensação e o diálogo com diversos pesquisadores contemporâneos: Akhutina (2011), Borges e Kittel (2002), Carvalho (2004), Cunha *et al.* (2010), De Carlo (2001), Eilam, (2003), Garcia e Beaton (2004), Gindis (1995), Goes (2002), Korkman (1999), Kozulin e Gindis (2007), Riviere (1985) e Siems (2010).

[...] poderíamos levantar o seguinte: compensação como correção de defeito, normalização do desvio, reação do processo de desenvolvimento, nivelamento do desenvolvimento instável, substituição de funções, transformações de funções, plasticidade cerebral, reabilitação neuropsicológica, caminhos cognitivos alternativos, operação mental com sinais, qualidade de procedimentos instrucionais, cumprimento de práticas culturais, remoção de barreiras sociais ou obstáculos, reabilitação (Dainez, 2013, p. 3).

Nesse contexto, destacamos que a compensação não é um fenômeno único, mas um processo multifacetado, que pode ocorrer tanto no plano biológico (plasticidade cerebral) quanto no psicológico e no social (reabilitação, práticas culturais, remoção de barreiras sociais). Assim, a compensação é entendida como um mecanismo de ajuste que permite ao indivíduo ou ao sistema recuperar equilíbrio e funcionalidade diante de déficits, instabilidades ou obstáculos.

A partir da concepção de compensação apresentada por Dainez (2013), é possível compreendermos o desenvolvimento da leitura como um fenômeno que também depende de mecanismos compensatórios em diferentes níveis – biológico, cognitivo e sociocultural –, que, diante de eventuais dificuldades, podem se reestruturar por meio de caminhos cognitivos alternativos e da mediação pedagógica.

Nesse sentido, a educação inclusiva assume papel fundamental como contexto que favorece e potencializa esses processos compensatórios. Compreendemos que a escola inclusiva deve propor condições para que cada criança ative suas possibilidades de compensação, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Estratégias pedagógicas diferenciadas, o uso de recursos multimodais, a valorização das experiências prévias dos alunos e a flexibilização curricular são exemplos de procedimentos instrucionais que cumprem função compensatória, ao removerem barreiras e possibilitarem o acesso de todos à cultura escrita.

Nesse sentido, a educação não é tratada como uma ajuda, um suplemento e/ou uma oferta de deficiência que implica pensar na falta de algo, mas é a produção de uma ação que possibilita a criação de novas oportunidades para a participação social, ativa e integral do indivíduo nas práticas sociais (Dainez, 2013, p. 6).

A partir dessa elaboração, baseada no estudioso russo, evidenciamos que o impacto mais significativo de uma deficiência não está necessariamente na limitação orgânica, mas nas barreiras sociais, culturais e simbólicas que restringem a participação da criança na vida coletiva. Refletimos sobre o efeito de exclusão que a sociedade produz quando não cria condições para a inclusão e o desenvolvimento pleno das crianças.

Defendemos que a função da escola não é apenas se adaptar às necessidades especiais do aluno, mas reorganizar o ambiente de aprendizagem para favorecer processos de compensação e superação funcional, nos quais novas

formas de pensamento e ação emergem das interações sociais. Assim, percebemos que Vigotski (2018b), em seus estudos, antecipa a noção moderna de educação inclusiva baseada na potencialidade, na mediação social e na valorização das diferenças como fonte de desenvolvimento.

Nesse sentido, defendemos que a Formação Contínua possibilita aos professores aprimorar intervenções pedagógicas tradicionais, muitas vezes pautadas na homogeneização ou no modelo clínico do déficit e desenvolver estratégias inclusivas que mobilizam os recursos e as potencialidades de cada aluno.

Na seção subsequente, estimularemos a reflexão dos professores sobre a importância da Fluência Leitora no processo de alfabetização e como as estratégias de leitura em sala de aula, com objetivos bem definidos, aprimoram a Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental. Analisaremos os resultados da aplicação e avaliação da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental nos municípios que compõem o NRE de União da Vitória-PR.

3 FLUÊNCIA LEITORA: CONTEXTO EDUCACIONAL DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

“Toda sala tem
Uma criança quietinha
E que pode representar
Um rei e uma rainha”

Marta Chaves (2022a, p. 9).

Evidenciamos o excerto do poema “Toda Sala Tem”⁹, da poetisa Marta Chaves (2022a), e, no decorrer desta seção, consideraremos seus versos, relacionando o afeto e vivência das crianças como atuação significativa no desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental. Salientamos, nestes versos “uma criança quietinha que pode representar um rei ou uma rainha”, a defesa da Formação Contínua e densa, instrumentalizando os professores a observar as potencialidades de todos os seus alunos, valorizando as individualidades, na perspectiva da educação inclusiva.

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento individual e coletivo na sociedade, por meio dela, adquirimos conhecimentos, desenvolvemos autocrítica e garantimos nossa autonomia. Além disso, a leitura contribui para a formação de indivíduos mais empáticos, criativos e conscientes. Ao entrar em contato com diferentes pontos de vista e realidades por meio dos textos, o leitor amplia sua visão de mundo e desenvolve habilidades socioemocionais importantes para a convivência em sociedade, exercendo plenamente sua cidadania.

“A Fluência Leitora refere-se ao ato de ler com naturalidade, precisão e expressividade, e dificuldades nesta habilidade podem impactar negativamente o percurso acadêmico dos escolares no decorrer da educação básica” (Pires; Silva; Germano, 2024). Destacamos que ela vai além da simples decodificação de palavras, envolve ler com precisão, velocidade, entonação adequada e compreensão. Quando uma pessoa é fluente na leitura, ela consegue acessar, interpretar e refletir sobre informações de forma mais eficaz, o que impacta

⁹ O poema “Toda Sala Tem” integra o livro “Sentimentos e palavras” (2022a). A autora, poetisa Marta Chaves, reúne poemas que dialogam diretamente com a sensibilidade humana, explorando emoções, vivências e percepções do cotidiano.

diretamente sua capacidade de participar ativamente da vida social, acadêmica e profissional.

Na escola, a Fluência Leitora é a base para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. Alunos que leem com fluência tendem a compreender melhor os conteúdos, realizar atividades com mais autonomia e desenvolver um pensamento crítico mais apurado. Por outro lado, a dificuldade em ler com fluência pode gerar frustrações, evasão escolar e limitações no processo de aprendizagem. Em uma sociedade cada vez mais movida pela informação, a Fluência Leitora é um instrumento de inclusão, que reduz *desigualdades* e amplia oportunidades.

Na literatura nacional, é possível observar a diversidade de pesquisas que discutem o baixo rendimento de escolares em leitura, abordando temas relacionados à aprendizagem da leitura como as habilidades metalinguísticas, consciência fonológica e morfológica, decodificação, vocabulário e estratégias de compreensão. Apesar dos esforços de pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais envolvidos com a educação em entender as causas das dificuldades em leitura e compreensão, há poucos artigos que discutem a relação da fluência com a compreensão (Martins; Capellini, 2019, p. 2).

Como podemos analisar no relatório consolidado “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC 2021”, no contexto das avaliações educacionais em larga escala, historicamente, a avaliação de Língua Portuguesa dedicou-se, durante um longo período, apenas aos procedimentos de leitura, especialmente em função da característica dos instrumentos utilizados, com foco em questões de múltipla escolha, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Posteriormente, outras dimensões da leitura e escrita passaram a figurar dentre o rol de avaliações nacionais tais como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA¹⁰. Atualmente, já temos no Brasil diversas redes de ensino que avaliam procedimentos de leitura e algumas que avaliam habilidades relacionadas à produção escrita. Já a avaliação das competências relacionadas à fluência em leitura, como parte constitutiva de um sistema de avaliação em larga escala, é uma experiência mais recente.

¹⁰ A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é direcionada aos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental, aplicada nos anos de 2013, 2014 e 2016.

A avaliação do processo de alfabetização torna-se mais precisa com a inclusão da dimensão da Fluência Leitora. A BNCC reforça a necessidade de se desenvolver instrumentos avaliativos que contemplem os quatro eixos orientadores para o ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018). No contexto da Fluência Leitora, ocorre uma interface entre os eixos oralidade e leitura, implicando o desenvolvimento de novos instrumentos avaliativos, os quais complementam os diagnósticos já realizados pelas avaliações de procedimentos de leitura, por meio de testes de múltipla escolha e de produção escrita.

No contexto histórico das últimas décadas no Brasil, destacamos o Decreto nº 6.094, de abril de 2007, que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Destacamos as diretrizes consideradas em nossa pesquisa: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; instituir programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Esse mesmo decreto implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB e o Plano de Ações Articuladas – PAR, vigentes até o momento, estando o PAR em sua quarta versão, neste ano.

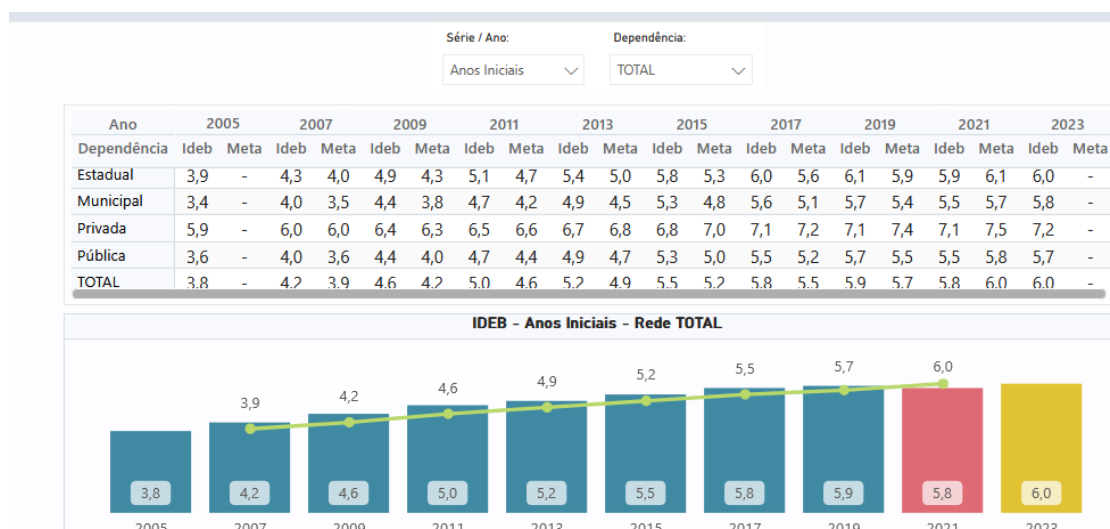
Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Brasil, 2007).

Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era apenas um exame aplicado, a cada dois anos, a uma amostra de alunos de cada estado, acompanhado de um questionário. Apesar de limitado, tratava-se de ferramenta útil, que permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecer

correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário.

Com a Prova Brasil e o Educacenso¹¹ estavam dadas as condições para a criação do IDEB, expresso numa escala de zero a 10. Com o novo indicador, o PDE procura superar algumas dificuldades do PNE em torno desta questão central: o tratamento dado à qualidade (Brasil, 2008b, p. 12).

Tabela 1 – Resultado e metas do IDEB Nacional, anos iniciais, no período de 2005 a 2023



Fonte: INEP (2024)¹².

¹¹ O Programa Educacenso é o banco de dados online que registra informações da educação básica, é a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em outubro de 2025.

¹² Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojMGVjMzIwZWQzM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjl1YjMyNTVhZGY0liwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 28 nov. 2025.

Analisando as tabelas 1, 2 e 3, observamos pequenos avanços no âmbito nacional, nos anos iniciais, principalmente na rede pública, mas persistem desigualdades regionais importantes.

No estado do Paraná, os municípios são mantenedores e responsáveis pela educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo possível perceber resultados no IDEB superiores ao nacional. A SEED-PR atua em regime de colaboração com os municípios, por meio do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios (NCPM), para fortalecer a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, mas a manutenção direta das escolas que oferecem essa etapa é predominantemente municipal.

Na tabela 3, os dados do IDEB evidenciam que a Rede Municipal de São Mateus do Sul registra bom desempenho, em 2023, superior à média estadual nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando crescimento importante em relação ao ciclo anterior. No entanto – como todo indicador – o IDEB deve ser interpretado com cautela, pois é parte de um conjunto mais amplo de critérios de qualidade. Esses resultados devem ser considerados base para reflexões e planejamento, visando não apenas manter as metas, mas ampliar o sentido educativo para além das avaliações. “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ocorre o processo de alfabetização, quando os estudantes devem apropriar-se do sistema de escrita alfabética e desenvolver progressivamente as capacidades de ler e escrever convencionalmente” (Brasil, 2018, p. 59).

Nessa perspectiva, afirmamos a importância do pleno desenvolvimento da alfabetização na idade certa, fortalecendo as bases para que as crianças percorram o trajeto do simples reconhecimento de letras e sílabas para uma leitura automática, compreensiva e com ritmo, características essenciais da fluência. Conseqüentemente, ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, o desempenho na avaliação de proficiência do IDEB será significativo, se houver intervenções pedagógicas realizadas desde a educação infantil de forma a proporcionar uma “aprendizagem que favoreça o trabalho pedagógico de dirigir a conduta da escola em favor da potencialidade humana” (Chaves *et al.*, 2014, p. 139).

A Fluência Leitora e as intervenções inclusivas se fortalecem quando a alfabetização é priorizada nos dois primeiros anos, a criança lê melhor, compreende mais e tem suporte adequado para superar desafios. Essa combinação reforça o princípio da BNCC (2018, p. 13): “A BNCC reconhece a necessidade de garantir

acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes, assegurando a inclusão, a equidade e a qualidade da educação, contemplando as diversas necessidades educacionais dos alunos”.

Quadro 2 – Políticas Públicas recentes no Brasil referentes à alfabetização

Período/ano	Política Pública	Principal objetivo
2012	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental
2019	PNA – Política Nacional de Alfabetização	Alfabetização baseada em evidências
2018	BNCC – Base Nacional Comum Curricular	Definição de habilidades de alfabetização
2019	Prova Brasil/SAEB – nova versão	Avaliação da alfabetização
2020	Tempo de Aprender Programa integrante da PNA	Formação e apoio pedagógico
2023	CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Garantir alfabetização até o 2º ano

Fonte: Elaborada pela autora (2025), baseado em Brasil (2012, 2018, 2019, 2023).

As políticas nacionais de alfabetização implementadas na última década, mencionadas no Quadro 2, evidenciam destaque contínuo de fortalecimento da alfabetização como prioridade educacional. Enquanto o PNAIC estruturou bases formativas e materiais pedagógicos para garantir a alfabetização até o 3º ano, a BNCC redefiniu o marco, estabelecendo que esse processo se consolide até o 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012). A PNA e seus programas incorporaram práticas baseadas em evidências científicas, especialmente no que diz respeito à consciência fonológica e à Fluência Leitora.

Nesse primeiro texto do curso Formação do Professor Alfabetizador, pretendemos refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Para isso, é importante discutirmos acerca das concepções de alfabetização e de avaliação que se relacionam a tais princípios. Além disso, para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas (Brasil, 2012, p. 5).

Em seu art. 2º, inciso I, a PNA (2019) apresenta a alfabetização definida como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com

autonomia e compreensão”. No inciso VI aponta a “fluência em leitura oral – capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia” (Brasil, 2019).

A Política Nacional de Alfabetização – PNA – deu ênfase à consciência fonológica, correspondências grafema-fonema, fluência; uso de práticas com base científica; programas como o Tempo de Aprender, sendo revogada com o Decreto 11.556/23 (Brasil, 2023).

O CNCA, instituído pelo Decreto nº 11.556/23, representa uma articulação federativa significativa, visando garantir alfabetização plena para todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental, e apresenta proposta com apoio técnico, formação e monitoramento contínuo. Denominado **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, reafirma esse compromisso entre União-estados-municípios, com apoios técnico e financeiro, direcionados para a alfabetização e recomposição de aprendizagens e avaliações diagnósticas (Brasil, 2023).

Em conjunto, essas políticas reforçam a compreensão de que a alfabetização é um direito e que intervenções pedagógicas, bem planejadas e orientadas por formações contínuas, articuladas e inclusivas, são fundamentais para promover o desenvolvimento da Fluência Leitora, minimizar desigualdades e assegurar que todas as crianças tenham acesso à leitura, à escrita e à participação plena na vida escolar.

3.1 As Leis da Pedologia e a Complexidade do Desenvolvimento Infantil: Contribuições para a Fluência Leitora e a Alfabetização

Toda sala tem
Quem termina primeiro
Se não for o apressado
Pode ajudar o derradeiro

Marta Chaves (2022a, p. 9).

Vigotski (2018b) foi um dos estudiosos soviéticos na década de 1920 e anos iniciais da década de 1930, que aprofundou os estudos da pedologia – ciência do desenvolvimento da criança – e que, acompanhado com outros estudos, fundamentou sua concepção de desenvolvimento humano. Essa concepção serviu de fonte para os estudos nos campos da pedagogia e da psicologia que estavam germinando na União Soviética após a Revolução Socialista de 1917.

Para a definição do objeto de estudo da pedologia – o desenvolvimento da criança –, Vigotski (2018b, p. 18) definiu três leis básicas do desenvolvimento infantil:

A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil – diferentemente de uma série de outros processos – é que ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. [...] ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo.

O autor apresenta uma reflexão fundamental sobre a natureza do desenvolvimento infantil, destacando seu caráter histórico e não linear. Ao afirmar que o desenvolvimento da criança apresenta “uma organização muito complexa no tempo”, enfatiza que esse processo não pode ser reduzido à simples passagem cronológica dos anos, mas deve ser compreendido como um fenômeno qualitativo, marcado por transformações internas, descontinuidades e reorganizações estruturais.

Sob uma perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2018b) propõe que o desenvolvimento humano é constituído por mudanças qualitativas decorrentes das interações sociais e culturais nas quais o sujeito está inserido. Assim, o tempo do desenvolvimento não é o tempo do relógio ou do calendário, mas o tempo das mudanças significativas nas formas de atividade e nas funções psicológicas superiores. Em outras palavras, uma mesma idade cronológica pode corresponder a diferentes níveis de desenvolvimento, dependendo das experiências, das mediações simbólicas e das condições sociais que permeiam o processo de formação da criança.

Consequentemente, sempre que tomamos um grande grupo de crianças, verifica-se que parte delas adiantou-se no desenvolvimento, enquanto outra parte ficou para trás em comparação com a idade da certidão. Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontra é um dos principais procedimentos com os quais a

pedologia opera. Ela opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão (Vigotski, 2018b, p. 21).

O autor propõe uma compreensão dialética, na qual o desenvolvimento é atravessado por avanços, rupturas e reorganizações, variando conforme as relações sociais, os contextos culturais e as práticas educativas (Vigotski, 2018b). Esse entendimento tem profundas implicações para a educação, pois sugere que o ensino deve se orientar não pela idade cronológica, mas pelas possibilidades de desenvolvimento que emergem na interação entre o sujeito e o meio social.

Consideramos ser possível estabelecer uma relação direta desse conceito de desenvolvimento infantil com as práticas pedagógicas contemporâneas voltadas ao desenvolvimento da Fluência Leitora, entendida não apenas como uma habilidade técnica, mas como um processo complexo de construção de sentido mediado pela linguagem e pelas interações sociais.

Nessa perspectiva de que o desenvolvimento não ocorre em ritmo uniforme e que cada criança percorre trajetórias singulares, as intervenções pedagógicas para promover a Fluência Leitora devem reconhecer e respeitar a heterogeneidade dos tempos e modos de aprendizagem. Isso implica abandonar modelos rígidos e homogêneos de ensino da leitura – baseados unicamente na decodificação mecânica e na progressão cronológica por séries – em favor de abordagens flexíveis e contextualizadas, que levem em conta o nível de desenvolvimento real e o potencial de cada aluno.

Assim, intervenções pedagógicas contemporâneas inspiradas nos estudos de Vigotski (2008, 2009, 2018a, 2018b) valorizam o diálogo, a leitura compartilhada, a mediação do professor e a participação ativa dos alunos em situações significativas de leitura. Estratégias como a leitura em voz alta mediada, os círculos de leitura, os clubes do livro, a leitura dramatizada e o uso de textos multimodais (digitais, audiovisuais, literários) favorecem o desenvolvimento da fluência não apenas no plano técnico (velocidade, prosódia, precisão), mas também nos planos simbólico e cultural, ampliando o repertório linguístico e interpretativo dos leitores.

Nesse contexto, devemos perceber a Fluência Leitora como uma via para a construção da compreensão leitora e da autonomia intelectual. Sendo assim, a escola deve ter a função de criar ambientes letrados e culturalmente ricos, onde a

leitura seja uma experiência social viva, conectada aos interesses e às identidades das crianças.

A criança é um ser muito complexo. Todos os seus aspectos se desenvolvem, mas a segunda lei diz que particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional. [...] Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolvam de forma completamente regular e por igual. Sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar (Vigotski, 2018b, p. 24).

Essa “segunda lei” do desenvolvimento infantil, formulada por Vigotski (2018b), segundo a qual, as particularidades psíquicas da criança não se desenvolvem de modo regular e proporcional, oferece uma base teórica fundamental para compreendermos a natureza complexa e desigual do processo de formação das funções psicológicas superiores. Ao afirmar que a percepção, a memória, a atenção e o pensamento não evoluem de forma homogênea, o autor destaca o caráter dinâmico, interdependente e qualitativo do desenvolvimento humano, rompendo com concepções linearistas e maturacionistas.

O desenvolvimento, nessa perspectiva, é um sistema em constante reorganização, no qual o avanço de uma função pode impulsionar ou reconfigurar outras, gerando transformações estruturais no funcionamento psíquico.

Essa compreensão dialética do desenvolvimento apresenta implicações diretas para o campo educacional, especialmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. A alfabetização não deve ser concebida como um processo linear de aquisição de habilidades técnicas, mas como uma reorganização funcional das capacidades cognitivas e linguísticas da criança.

Quando se desenvolve a fala? De novo, aproximadamente entre um ano e meio, três, quatro, cinco anos, quando a criança normalmente começa a dominar todas as formas básicas da língua materna. A fala se desenvolve antes como balbúcio? Sim. Continua a se desenvolver mais tarde, depois dos cinco? Sim. Mas nem antes nem depois dessa idade se desenvolve como um turbilhão, de modo tão intenso, e faz avanços tão importantes. O principal período em que a fala está no centro do desenvolvimento abrange exatamente essa faixa etária (Vigotski, 2018b, p. 26).

Cada função psicológica envolvida na aprendizagem da leitura – atenção, memória, percepção, linguagem, pensamento – apresenta ritmos próprios de amadurecimento. Assim, é natural que, em determinados momentos, a linguagem oral esteja mais desenvolvida que a consciência fonológica, ou que a percepção visual se sobreponha à compreensão semântica. Essas assimetrias não representam déficits, mas expressam o modo singular como o desenvolvimento se processa em cada sujeito.

Luria, colaborador direto de Vigotski, enfatiza que o desenvolvimento da fala marca a passagem da ação impulsiva para a ação regulada, base do autocontrole cognitivo necessário para a aprendizagem escolar. “A fala é o meio fundamental através do qual se organiza a atividade consciente da criança; é por meio dela que se formam e se regulam as ações voluntárias” (Luria, 1987, p. 45).

Destacamos a contribuição de Leontiev (1978) que complementa a de Vigotski ao situar o desenvolvimento da fala dentro das atividades sociais e comunicativas; a linguagem surge e se transforma na interação, o que fundamenta o papel mediador da escola e da cultura. “O domínio da linguagem é o resultado de uma atividade comunicativa, e é nela que se formam os significados sociais das palavras, que se tornam instrumentos do pensamento” (Leontiev, 1978, p. 84).

Nos estudos de autores contemporâneos, observamos relação com a concepção de desenvolvimento infantil destacada pelos autores clássicos citados. Dentre eles, destacamos “A linguagem escrita é uma forma particular de representação, e sua aprendizagem implica reconstruir o sistema de relações que une fala, escrita e significado” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 35).

Soares (2004) retoma a proposição de Vigotski de que o domínio da fala é a base sobre a qual se constroem a consciência fonológica e a compreensão dos princípios do sistema alfabético. “A alfabetização é um processo de apropriação de um sistema simbólico que tem origem na oralidade, mas se constitui em outra modalidade de linguagem: a escrita” (Soares, 2004, p. 19).

Kleiman (2008) atualiza a perspectiva histórico-cultural ao reforçar a importância de atividades orais: diálogos, narrativas, leituras em voz alta, como mediadoras do desenvolvimento da Fluência Leitora. “As práticas de leitura e escrita na escola devem partir das práticas de oralidade, pois é nelas que a criança constitui sentidos e desenvolve sua competência comunicativa” (Kleiman, 2008, p. 47).

Chaves (2017) evidencia que o ensino pode ser organizado de forma intencional e planejada, considerando tanto o nível atual de desenvolvimento da criança quanto as potencialidades que podem ser estimuladas, promovendo, assim, o desenvolvimento cognitivo e linguístico, em vez de simplesmente transmitir informações, pois a criança aprende de forma mais eficiente quando as atividades escolares são contextualizadas, significativas e socialmente mediadas. “Seguindo com o entendimento de que é possível organizar o ensino, tendo por referência as elaborações da Teoria Histórico-Cultural” (Chaves, 2017, p. 530).

Assim, o ingresso da criança no mundo da linguagem escrita não representa mera transposição da oralidade, mas uma transformação qualitativa de sua relação com o signo linguístico e com o pensamento. Essa concepção reforça a continuidade entre o desenvolvimento da fala, descrito por Vigotski (2018b), e o processo de alfabetização, analisado por Ferreiro e Teberosky (1985): em ambos os casos, a criança é vista como sujeito ativo, que, nas interações sociais e culturais, reconstrói os sistemas simbólicos que sustentam sua aprendizagem.

Dessa forma, a Fluência Leitora se configura como resultado de um processo de mediação pedagógica planejada, que integra a linguagem oral, a escrita e a compreensão textual, permitindo que a criança leia com precisão, velocidade e expressividade.

Assim, a articulação entre as perspectivas de Chaves (2017), Ferreiro e Teberosky (1985), Kleiman (2008), Luria (1987), Soares (2004) e Vigotski (2018b) evidencia que a Fluência Leitora é fruto da mediação simbólica, da alfabetização sistemática e das intervenções pedagógicas, consolidando-se como uma habilidade central para a construção do conhecimento, para o letramento e para o desenvolvimento cognitivo pleno da criança.

Essas reflexões nos permitem compreender que o período de um a cinco anos, apontado por Vigotski (2018b) como central para o desenvolvimento da fala, é também o momento que se estruturam as bases cognitivas e sociais da alfabetização. A linguagem oral, mediada pelas interações com adultos e pares, é elemento estruturante sobre o qual se desenvolvem a consciência linguística, a capacidade simbólica e a regulação das funções mentais superiores, indispensáveis à leitura e à escrita.

Finalmente, eis a última das leis do desenvolvimento em que eu gostaria de me deter para apresentar mais concretamente a ideia do objeto da pedagogia. Normalmente, ela é formulada como **a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil**. Vocês sabem que metamorfose são as transformações qualitativas de uma forma em outra. Ela é uma característica do desenvolvimento infantil e não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas. Por exemplo, quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbucio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal, em todos esses casos, não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo (Vigotski, 2018b, p. 28).

No contexto da leitura, essa perspectiva é fundamental para compreendermos o desenvolvimento da Fluência Leitora. Ferreiro e Teberosky (1985) indicam que, ao aprender a ler, a criança não replica a fala em forma escrita, mas reconstrói as relações entre letras, sons e significados, produzindo novas formas de compreensão textual. Esse processo de reconstrução qualifica a leitura, permitindo que a criança avance da leitura mecânica para a leitura expressiva e fluente.

Autores clássicos como Luria (1987) reforçam que a linguagem – tanto oral quanto escrita – é um instrumento mediador do pensamento e da autorregulação, habilidades essenciais para a leitura automatizada e fluente. Vigotski, por sua vez, já havia destacado que a aprendizagem precede o desenvolvimento em muitos casos, ou seja, intervenções pedagógicas bem estruturadas podem antecipar transformações qualitativas na competência leitora.

Portanto, a lei da metamorfose, descrita por Vigotski (2018b), oferece uma base teórica para compreendermos a Fluência Leitora como resultado de transformações qualitativas, mediadas social e culturalmente, e não apenas como consequência de maior prática ou repetição mecânica. Ela reforça a necessidade de mediação pedagógica planejada, capaz de promover mudanças profundas nas competências cognitivas e linguísticas da criança, conduzindo à leitura fluente, expressiva e significativa.

Vigotski (2018b) sintetiza essa “terceira lei” do desenvolvimento infantil – a lei da metamorfose – como um circuito inteiro de mudanças, quando surge uma nova forma que não existia no nível anterior, mas cujo aparecimento foi possibilitado pelo desenvolvimento que a antecedeu.

[...] há muito tempo, bem antes da existência da pedologia científica, Rousseau expressava numa famosa frase que até hoje se repete e que, por sua essência, é uma frase com a qual se deve começar qualquer estudo da pedologia. Rousseau dizia que **a criança não é um simples adulto de tamanho pequeno; ela é um ser que se difere do adulto não apenas porque é menor em tamanho, não porque pensa de forma menos desenvolvida, digamos, ou por outras razões. A criança é um ser que se difere do adulto qualitativamente pela estrutura de todo o organismo e de toda a personalidade** (Vigotski, 2018b, p. 29).

O autor enfatiza que essa diferença não se limita ao tamanho ou à menor complexidade do pensamento, mas é qualitativa, afetando toda a organização do organismo e da personalidade da criança (Vigotski, 2018b). Essa perspectiva é fundamental para a pedologia e para a psicologia do desenvolvimento, pois orienta pesquisadores e educadores a considerar a criança sujeito em desenvolvimento com leis e ritmos próprios, e não apenas um adulto incompleto.

Do ponto de vista do desenvolvimento da Fluência Leitora, essa concepção implica reconhecer que a aquisição da leitura não pode ser tratada como simples repetição de processos adultos, mas como um processo gradual e qualitativo, em que a criança constrói competências cognitivas, linguísticas e metacognitivas próprias. Luria (1987) e Vigotski (2018b) reforçam que a linguagem – tanto oral quanto escrita – é mediadora do pensamento e que a leitura e a escrita se desenvolvem em interações sociais e culturais que respeitam os estágios qualitativos do desenvolvimento infantil.

3.2 A Atuação Profissional e o Contexto da Fluência Leitora no Segundo Ano do Ensino Fundamental: Habilidades e Estratégias de Leitura

Toda sala tem
Quem aprecia o pontinho
Sentado do ladinho
Fazemos um passarinho

Marta Chaves (2022a, p. 9).

Proporcionar ao professor a Formação Contínua e instrumentalizá-lo são ações fundamentais para o sucesso do desenvolvimento da Fluência Leitora e, conseqüentemente, da alfabetização, de forma consolidada. Conforme o relatório consolidado “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC

2021”, não podemos deixar de considerar que, no processo de alfabetização, é natural que a criança, até consolidar a aprendizagem do sistema alfabético, encontre dificuldades ao ler, tropeçando entre uma sílaba e outra e travando algumas batalhas com palavras desconhecidas.

No entanto, caso ela não receba o suporte necessário, esses tropeços poderão se intensificar e fazer que, nos anos de escolaridade subsequentes, ao interagir com maior número e tipos de textos, novos obstáculos se intensifiquem desproporcionalmente, e, assim, cada barreira não superada dará lugar à outra ainda maior. Por isso, é tão importante desenvolver as habilidades de fluência em leitura desde os anos iniciais de escolarização e, ao mesmo tempo, monitorar como esse processo está ocorrendo.

Com a atuação profissional adequada, as dificuldades de leitura apresentadas, inicialmente, devem ir diminuindo à medida que o estudante avança em sua trajetória de aprendizado. Isso porque, quando o leitor tem de dedicar muito esforço à tarefa de decodificação, decifração do que está escrito, ele tem dificuldades para compreender o que leu, visto que toda a sua energia cognitiva estará concentrada na decodificação, não havendo, portanto, espaço para o desenvolvimento da compreensão.

Uma Formação Contínua e densa, evidenciando o contexto da Fluência Leitora, permitirá ao professor atentar-se que, em fase de alfabetização, uma criança não lerá, com fluência, qualquer texto. Mesmo leitores mais experientes podem ter dificuldade em “deslizar” por textos que tenham, por exemplo, muitos termos desconhecidos. Por isso, é importante ter clareza de quais são as metas previstas para cada momento da alfabetização, para compreender se o modo como o estudante está lendo, no que concerne à precisão, automaticidade e prosódia, é adequado ao que é esperado para o ano de escolaridade.

Logo, é necessário entender que a fluência em leitura depende, por exemplo, do léxico do leitor, que está diretamente relacionado à habilidade de consciência fonológica, de leitura e de escrita. Deve-se, nesse sentido, levar em consideração o grau de complexidade do texto, o que envolve construção frasal (períodos simples, composto – por coordenação ou subordinação – curtos ou longos), predominância ou não de palavras frequentes ou familiares, extensão e estrutura silábica das palavras que compõem o texto assim como a extensão do próprio texto.

Ao explorarem a escrita e a interpretação de poemas visuais como uma estratégia de leitura, os alunos serão capazes de observar como o formato do texto na página pode influenciar na leitura e compreensão. Esse processo promove maior apreciação pela literatura e estimula habilidades criativas bem como o desenvolvimento de competências sociais por meio de atividades em grupo. Além disso, a atividade busca incentivar a familiarização com diferentes tipos de textos, preparando os alunos para futuro engajamento com a leitura.

Partindo do entendimento da palavra poemas, o trabalho com atividades relacionadas a poemas trata de levar a criança ao universo ainda pouco conhecido e explorado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e proporciona ao aluno brincar com as palavras e rimas. Ou seja, induz o aluno e o sensibiliza para as emoções em palavras com significado escrito entre cada verso (Oliveira; Miranda, 2020, p. 4-5).

Os autores salientam que o universo poético, ao permitir brincar com rimas, sonoridades e imagens, cria um ambiente em que diferentes crianças, com distintos repertórios, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais, podem participar de maneira ativa e significativa (Oliveira; Miranda, 2020). A poesia acolhe múltiplas formas de expressão: oral, visual, gestual, escrita. Isso favorece intervenções pedagógicas inclusivas, como leitura compartilhada, uso de recursos visuais, gravações de áudio, reconto coletivo e adaptações de ritmo e forma, garantindo que cada aluno encontre a melhor maneira de se relacionar com o texto.

Os poemas, por sua estrutura marcada por versos curtos, repetições e ritmo, contribuem diretamente para a Fluência Leitora. Eles permitem treinar prosódia (entonação e expressividade), precisão e velocidade e compreensão a partir de pequenos fragmentos significativos.

A musicalidade natural da poesia facilita a decodificação e, ao mesmo tempo, abre portas para a interpretação, ajudando a criança a perceber que ler não é apenas juntar letras, mas atribuir sentido e emoção ao texto.

Ao “sensibilizar para emoções”, Oliveira e Miranda (2020) consideram que o trabalho com poemas também incentiva a escuta e o respeito às vivências de cada criança. Diferentes leituras, diferentes interpretações e diferentes modos de sentir mostram que a sala de aula é um espaço inclusivo e heterogêneo. Assim, o poema se torna um elemento para promover empatia e fortalecer vínculos.

Portanto, intervenções pedagógicas com o elemento “poema” proporciona oportunidades e propostas de atividade para que o professor possa trabalhar com facilidade o desenvolvimento da leitura, da interpretação, da reflexão e criticidade.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA CONTRIBUIR PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES TODOS OS PERFIS DE LEITORES INCORPORAR ATIVIDADES DE LEITURA À ROTINA DA TURMA: para todos os alunos em fase de alfabetização, e também em etapas posteriores de escolarização, a leitura oral deve ser uma atividade que faça parte da rotina diária da turma. É importante que os alunos tenham oportunidade de ouvir leituras feitas pelo professor, que se constitui num modelo de leitor proficiente para a turma, assim como é necessário que os estudantes sejam convidados a ler textos interessantes, que favoreçam o despertar do gosto pela leitura (Paraná, 2020).

A proposta de intervenções pedagógicas apresentada reforça que a formação de leitores proficientes depende de experiências constantes, significativas e acessíveis de leitura. Ao incorporar a leitura oral à rotina da turma, o professor atua como modelo de leitor, demonstrando fluência, entonação, ritmo e estratégias de compreensão, elementos essenciais para que os alunos internalizem práticas leitoras significativas.

Também, ao garantir que todos os perfis de leitores tenham contato diário com textos atrativos e variados, promove-se um ambiente inclusivo, no qual cada estudante encontra oportunidades de participar, ouvir, experimentar e construir o próprio percurso de leitura. A leitura mediada e compartilhada não apenas desenvolve habilidades técnicas da alfabetização, mas também desperta o prazer de ler, elemento indispensável para a formação de leitores autônomos e engajados ao longo de toda a escolaridade.

Para desenvolver a leitura e conseqüentemente a Fluência Leitora, apresentamos três condições fundamentais nesse processo de desenvolvimento:

Primeira condição: descobrir o princípio alfabético. Entender que as letras representam sons (fonemas) e que esses sons podem ser combinados para formar palavras é crucial para uma leitura eficaz. Segunda condição: adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação. O código ortográfico de uma língua é o conjunto das regras, simples e complexas, de correspondência grafofonológica ou fonográfica, historicamente constituído para a língua em questão. A decodificação grafofonológica, mecanismo de leitura baseado no

conhecimento das regras do código ortográfico, é intencional, controlada e progride ao longo da palavra, primeiro utilizando as unidades linguísticas menores, os grafemas e fonemas correspondentes, e depois unidades maiores, os encontros consonantais complexos, as rimas, as sílabas. Terceira condição: constituir o léxico mental ortográfico. Um vocabulário rico e a compreensão da estrutura da linguagem facilita na compreensão do texto (Paraná, 2025).

A rotina de leitura diária deve ser planejada pelo professor, com objetivos definidos: Por que vamos ler este texto? O que esperamos como resultados dessa leitura? Alternando momentos de leitura pelo professor, pelos alunos, de forma coletiva e individual, com gêneros textuais variados; poemas, contos tradicionais, fábulas, lendas são alguns exemplos de textos que podem ser selecionados pelo professor para serem lidos para e com as crianças. Nesta pesquisa evidenciaremos o gênero poema.

O poema oferece diversos benefícios à Fluência Leitora, pois, por meio de seu ritmo, rimas e repetições, estimula a leitura com entonação, pausas adequadas e expressividade. Além disso, o contato com a linguagem poética amplia o vocabulário, desperta a sensibilidade para a sonoridade das palavras e promove o prazer pela leitura, tornando o ato de ler mais fluido e significativo.

Chaves (2014, p. 132) defende a Formação Contínua, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como essencial para respaldar o desenvolvimento da criança em diferentes áreas, principalmente nas linguagens – “escolher as músicas, poesias e histórias que devam fazer parte da organização permanente dos trabalhos das escolas”.

É fundamental que o professor aproveite os momentos de leitura para ensinar estratégias importantes aos alunos: formular hipóteses sobre o título do texto ou do livro a ser lido, articular as ilustrações ao texto escrito, para produzir sentido para o que foi lido, comentar quem são os autores, ativando o repertório dos alunos sobre outras obras já lidas do mesmo autor, discutir sobre o que foi lido (Paraná, 2025).

Essas intervenções são fundamentais para que a leitura não se faça como algo mecânico, desprovido de sentido, é necessário que ela seja acompanhada de uma conversa sobre o que foi lido. “O professor deve fazer perguntas interessantes sobre o texto, convidando os estudantes a manifestarem suas opiniões sobre o que foi lido e seu entendimento sobre o texto” (Paraná, 2020, p. 4).

Em algumas situações se faz necessário ler mais de uma vez ou ainda buscar outras fontes como dicionários, livros ou leitores experientes que possam auxiliar na compreensão do texto. Salientamos a importância de o professor orientar antecipadamente quando a leitura for realizada individualmente pelo aluno, pois é importante que eles tenham a oportunidade de se preparar para ler oralmente, permitindo a elaboração de um vocabulário mental:

Na antecipação do texto são ativados: as ideias, crenças, conhecimentos e experiências, os quais fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor, de modo, que auxiliarão hipóteses pessoais que permitirão construção de “conexões entre o que lê e suas expectativas” (Brandão, 2006, p. 67).

Paraná (2025) destaca estratégias para desenvolver a Fluência Leitora, e, nesse contexto, organizamos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Estratégias para desenvolver a Fluência Leitora com poemas

Estratégia/Recurso Pedagógico	Objetivos/Metodologia
O aluno identifica palavras, mas decodifica ou gagueja	Listar as palavras do poema. Auxiliá-lo a ler e reler as palavras, até que seja capaz de identificá-las automaticamente no poema
O aluno identifica palavras automaticamente, mas não lê com fluência	Auxiliá-lo a ler um verso de cada vez, repetindo para adquirir maior segurança
Leitura de palavras com sílabas não canônicas	Antes de propor a leitura de um poema que contém palavras com essas características, sugere-se que o professor as escreva no quadro, explique seu significado e faça a leitura delas com todos até que se tornem familiares
Palavras intrusas; pseudopalavras	Essa atividade possibilita que as crianças trabalhem a habilidade de reconhecer uma palavra rapidamente; Permite avaliar e desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais precisa, especialmente no que diz respeito ao processamento fonológico
Leitura em voz alta de forma compartilhada	Os alunos continuam a leitura já iniciada por um colega, segundo a indicação do professor
Elaborar inferências	Permite ao leitor perceber o que não foi dito de forma explícita, de modo que recorra a pistas deixadas pelo autor, buscando relações entre informações no texto e/ou conhecimentos prévios
Banco de palavras; fichas de leitura; leitura de poemas com as devidas entonações	Sugere-se organizar diversas fichas de leitura para diferentes níveis de leitores (palavras; versos; estrofes; poema completo), oportunizando às crianças acesso a esses recursos em diferentes momentos da rotina pedagógica

Sussurrofone	Conhecido como telefone fonológico, é um recurso didático utilizado para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica e na leitura. Permite que a criança ouça a própria voz de forma amplificada e mais clara, auxiliando na percepção dos sons das letras e palavras, além de melhorar a pronúncia e a fluência na leitura
Régua da leitura	O uso desse recurso orienta a ação da leitura, principalmente para crianças que estão iniciando o processo de ler, também desenvolve a fluência e a compreensão
Leitura repetida com ampulheta ou cronômetro:	As ampulhetas, de diferentes tempos, podem ser usadas para a contagem de palavras na leitura por determinado tempo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao utilizar o poema como recurso de ensino para o desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental, é necessário proporcionar estratégias de ensino que contemplem a diversidade de necessidades das crianças, prática fundamental para propiciar a aprendizagem. Nesse cenário, a remoção de barreiras que impossibilitam o conhecimento tornou-se um grande desafio para os professores.

O ensino colaborativo é uma proposta que pode ser instituída e desenvolvida no contexto escolar, pois permite que as experiências no desenvolvimento da Fluência Leitora sejam conhecidas coletivamente, reforça o aprendizado mútuo e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Salientamos o ensino colaborativo como essencial para o desenvolvimento do protagonismo das crianças, para um ambiente de aprendizagem mais rico e diverso, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Em concordância com o trabalho coletivo, Damiani (2008, p. 223) expõe que “[...] o valor das constantes interações entre pares para a criação de questionamentos sobre as estruturas de conhecimentos já adquiridos, assim como para a exposição a diferentes raciocínios e comportamentos [...] enriquecendo o repertório de pensamento e a ação”.

Nesse sentido, a experiência do trabalho colaborativo pode enriquecer as estratégias pedagógicas, trazendo novos conhecimentos e discussões de propostas de ensino que venham facilitar o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

Nessa perspectiva, é fundamental ter uma compreensão atenta das diferenças individuais e sociais, o que muitas vezes requer a implementação de políticas específicas, garantindo que as oportunidades sejam realmente acessíveis a todos de forma equitativa (Costa, 2024, p. 140).

Analisando esse excerto, evidenciamos que a Fluência Leitora não se desenvolve da mesma maneira para todas as crianças, ela depende do acesso a textos significativos, da mediação constante, de rotinas de leitura e, sobretudo, das condições socioculturais que moldam as experiências de linguagem.

Assim, ao afirmar que é necessário implementar políticas específicas, o autor reforça que a equidade exige ações intencionais como oferta de materiais acessíveis, intervenções pedagógicas diferenciadas, acompanhamento individualizado e formação docente adequada. Essas medidas ampliam o acesso às oportunidades de leitura e criam caminhos reais para que cada criança se desenvolva, consolidando a Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental como um direito de todos, e não como privilégio de alguns.

3.3 Aplicação e Avaliação da Fluência Leitora no Segundo Ano do Ensino Fundamental no Núcleo Regional de Educação de União da Vitória: Análise e Discussão dos Resultados

“Toda sala tem
Quem gosta de cozinha
É preciso oferecer
Colher de pau e farinha”

Marta Chaves (2022a, p. 9).

Ler com fluência significa realizar a leitura de modo natural e sem dificuldades aparentes, evidenciando compreensão do conteúdo. Um leitor fluente identifica as palavras de forma rápida e automática, o que lhe permite direcionar a maior parte de seus recursos cognitivos para organizar essas palavras em unidades de sentido e, assim, construir e interpretar o significado do texto. O Referencial Curricular do Paraná define:

As capacidades/habilidades inerentes à alfabetização envolvem a compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas; o domínio das convenções gráficas; o conhecimento do alfabeto; a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; o domínio das relações entre grafemas e fonemas; a decodificação de

palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; a ampliação da abrangência do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Paraná, 2018, p. 532).

A BNCC (2018) nos apresenta:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 63).

A partir dessas reflexões, compreendemos que ler e escrever com autonomia até o 2º ano do ensino fundamental é um compromisso pedagógico e político, fundamental para a participação social e continuidade da trajetória escolar. Os dois documentos tratam da fluência como um indicador importante da consolidação da leitura, fundamental para a compreensão, e reforçam que a alfabetização não é espontânea, depende de ensino explícito, intervenções planejadas e acompanhamento contínuo.

Nesse contexto, salientamos que alfabetizar é garantir acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, incluindo aqueles com dificuldades, defasagens ou necessidades específicas. O Referencial Curricular do Paraná (2018) e a BNCC (2018) estabelecem um compromisso comum: garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano, por meio de um ensino sistemático, significativo e inclusivo, com atenção no desenvolvimento do sistema alfabético, da fluência, da compreensão e da produção de textos, sempre orientado por intervenções pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o direito de aprender.

Partindo dessa premissa, discorreremos sobre como acontece a avaliação¹⁵ da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental. Num primeiro momento, a

¹⁵ As reflexões em relação ao 2º ano e à Fluência Leitora consideram as reuniões, documentos, orientações, experiências e práticas relacionadas e condizentes com o município de São Mateus do Sul-PR. Não condizem com uma pesquisa de campo, mas como as experiências, os estudos, as atividades realizadas na rede municipal desse município contribuíram para a sistematização dos conceitos e estudos desta pesquisa.

criança é convidada a ler palavras, pseudopalavras (palavras inventadas) e uma narrativa sobre a qual deverá responder a algumas perguntas sobre o enredo. Para cada uma dessas tarefas de leitura, considera-se o tempo de 60 segundos (um minuto), para fins de estabelecimento do perfil de leitor no qual o estudante se encontra.

A etapa de preparação diz respeito à comunicação dos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, participação de formações e replicabilidade entre os professores aplicadores, além da organização das escolas para realizar a prova. Os organizadores sugerem que a sala de aplicação possa ser no laboratório de informática, na biblioteca ou até no refeitório, desde que o ambiente esteja silencioso. Em seguida, ocorre a realização, que conta com a impressão de cadernos de provas utilizados pelos estudantes. Os discentes são retirados da sala de aula, um por vez, e levados à sala de aplicação – o teste tem previsão de duração média de dez minutos por aluno. Nesse momento, recebem o caderno de provas e as instruções de leitura do professor aplicador. Os áudios de leitura são gravados pelo aplicativo instalado em um celular que precisa usar sistema operacional Android, no mínimo 6.0, ou versão superior. O teste também pode ser realizado por tablet, portanto, dependendo da configuração deste, pode afetar o uso do aplicativo. Ao final dos testes, o professor deve conectar-se à internet para que o aplicativo faça upload dos áudios gravados. Posteriormente, os arquivos são direcionados ao portal de correção do CAEd/UFJF. De posse dos áudios, os corretores fazem a análise (Medeiros *et al.*, 2024, p. 6).

A avaliação da fluência visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos direcionados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado.

Quando o professor ouve seu aluno ler é possível perceber, com mais clareza, que tipo de dificuldade ele encontra ao interagir com o texto. Quando analisados apenas os resultados de atividades escritas, muitas vezes é difícil identificar a natureza das dificuldades de leitura (Paraná, 2020, p. 2).

Nesse modelo, aplicado no 2º ano do ensino fundamental, a criança realiza uma leitura para um(a) professor(a) e tem o seu desempenho associado a um Perfil de Leitor. Estão propostos no documento: Subsídios à Formação de Professores com Foco nos Resultados da Avaliação de Fluência em Leitura (Paraná, 2020), em que identificamos os seguintes perfis de leitor:

Pré-leitor – o estudante não dispõe de condições mínimas para realizar a leitura oral e, quando o faz, exige muito esforço, até mesmo de palavras isoladas,

porque apresenta dificuldades relacionadas ao processo de decodificação. Esse perfil se subdivide em quatro níveis:

- Nível 1: não realiza a leitura, não articula letras, sílabas ou palavras que não constam do item do teste nem consegue, ainda, relacionar a sonoridade da letra, da sílaba ou da palavra aos grafemas;
- Nível 2: nomeia letras isoladas ao tentar ler as palavras constantes no item, o que revela que ele consegue relacionar a sonoridade das letras à sua representação gráfica, mas ainda faz uma leitura individual de cada elemento do código alfabético dentro de cada palavra, acabando por realizar uma soletração;
- Nível 3: ao realizar a leitura das palavras constantes no item, consegue ler algumas palavras isoladas, porém só o faz com muito esforço, de modo muito lento e silabado, sem fazer a leitura global da palavra lida
- Nível 4: leu corretamente até dez palavras e cinco pseudopalavras constantes no item.

Leitor iniciante – o estudante já se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, porém ainda não dominou por completo a base ortográfica da língua e, por isso, ainda não consegue ler fluentemente. Lê mais de 11 palavras em 60 segundos, independentemente do padrão silábico, e mais de cinco pseudopalavras compostas por padrões silábicos distintos. Ainda que consiga ler fragmentos do texto, não chega a ler mais de 65 palavras com pelo menos 90% de precisão.

Leitor fluente – o estudante, além de ter domínio do SEA e dos signos da língua, orais e escritos, apresenta leitura fluente (precisa, com velocidade e prosódia), sendo capaz de, a partir do texto, construir sentidos para o que lê. Lê mais de 65 palavras em textos, com 90% de precisão.

O Núcleo Regional de Educação de União da Vitória – NRE-UV é composto por nove municípios: Antônio Olinto; Bituruna; Cruz Machado; General Carneiro; Paula Freitas; Paulo Frontin; Porto Vitória; São Mateus do Sul e União da Vitória.

Quadro 4 – Municípios do NRE – UV

Município	População Censo 2022	Escolas Municipais que ofertam o Segundo Ano do Ensino Fundamental	Alunos matriculados no Segundo Ano do Ensino Fundamental
Antônio Olinto	7.000	04	90
Bituruna	15.500	07	253
Cruz Machado	16.000	08	187
General Carneiro	11.000	12	190
Paula Freitas	6.660	03	95
Paulo Frontin	6.340	04	87
Porto Vitória	3.560	03	53
São Mateus do Sul	42.360	20	542
União da Vitória	55.000	24	646

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embasados no relatório consolidado PARC (CAED, 2021) e analisando os resultados¹⁶ dos municípios do NRE-UV em Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental, destacamos que a regional aplicou a primeira edição da avaliação, em 2019, sendo o Paraná um dos quatro estados a participar. A Fluência Leitora, a partir dessa década, passou a ser sistematicamente considerada em âmbito nacional, sendo aplicada novamente nos municípios do NRE-UV, a partir de 2023.

Ressaltamos, em 2019, a aplicação da “avaliação de saída”, realizada ao final do ano letivo, com o objetivo de determinar se o estudante atingiu os padrões de proficiência esperados para sua etapa escolar.

Estavam previstos 1.568 alunos do NRE-UV, realizaram a avaliação 1.341, totalizando 85,5% das matrículas no 2º ano do ensino fundamental. Desses, observamos em 484, 36%, o desempenho pré-leitor (nível 1: 5%; nível 2: 3%; nível 3: 9% e nível 4: 19%); leitor iniciante 657 alunos, 49%; e “leitor fluente” apenas 200,15%.

Considerando a Meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) Ano do Ensino Fundamental”, poderíamos avaliar de forma satisfatória esse resultado. Vale ressaltarmos a garantia de que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano, conforme a BNCC (Brasil, 2018). Sendo assim, ressaltamos que 15% dos alunos estavam lendo fluente ao final do 2º ano do ensino fundamental, percentual analisado com precaução.

¹⁶ Resultados enviados para análise desta pesquisa pela técnica do NRE-UV, Ivaneide Zaboroski, disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOGFiMDUzNDQ0YzZhMS00MjIwLWU4YVYwQ3RlbnRlcnRyYmM1IiwidCI6IjM1NjA5YTMwLTl1wMGEtNDhlMy05MDFKLWU3Y2I1ZTZmYTY5ZCJ9>. Acesso em: 22 nov. 2025 (com consulta restrita).

Nesta pesquisa, os resultados dos nove municípios não serão sistematizados, mencionaremos o intervalo de desempenho, registrando o de São Mateus do Sul. Nesse contexto, em 2019, o Índice de Fluência Leitora – IFL – na regional de União da Vitória apresentou como resultado 5.5 em uma escala de 0 a 10. Observamos entre os nove municípios a seguinte variação do IFL: 4.6 – 5.9, São Mateus do Sul registrou IFL 5.3. Realizaram a avaliação no município 250 alunos (39% pré-leitores; 50% leitores iniciantes e 12% leitores fluentes).

Em 2023, foram aplicadas três avaliações no decorrer do ano letivo: “entrada”, aplicada no início, permitindo ao professor o diagnóstico do nível de cada aluno no desenvolvimento da Fluência Leitora e orientando o planejamento para as intervenções pedagógicas, “formativa”, com o objetivo de acompanhamento, e “saída”, já definida nesta pesquisa.

Realizaram a avaliação de entrada 2.114, 96,5% dos previstos. Sendo essa avaliação diagnóstica, observamos como desempenho: 1.093 (mil e noventa e três), 52% nível pré-leitor (nível 1: 11%; nível 2: 8%; nível 3: 11% e nível 4: 21%); leitor iniciante 831 alunos, 39%; leitor fluente 190 alunos, 9%. O IFL do NRE-UV apresentou como resultado 4.5, entre os nove municípios a seguinte variação: 3.8 – 5.1, São Mateus do Sul registrou IFL 4.3. Realizaram a avaliação no município 506 alunos (54% pré-leitores; 39% leitores iniciantes e 07% leitores fluentes).

Na avaliação formativa, realizada no início do segundo semestre, 2.102 alunos foram avaliados, 95,4% dos previstos, destes, 725, 34% nível pré-leitor (nível 1: 6%; nível 2: 5%; nível 3: 8% e nível 4: 15%); leitor iniciante 1.087, 52%; leitor fluente 290, 14%. O IFL do NRE-UV apresentou como resultado 5.4, entre os nove municípios, a seguinte variação 5.0 – 6.3, São Mateus do Sul registrou IFL 5.0. Realizaram a avaliação no município 513 alunos (38% pré-leitores; 53% leitores iniciantes e 09% leitores fluentes).

Ante esse resultado, a equipe pedagógica da Rede Municipal de Educação de São Mateus do Sul intensificou as orientações às equipes pedagógicas das escolas e aos professores do 2º ano do ensino fundamental quanto à análise dos resultados da Fluência Leitora, por escola, turma e aluno, com o objetivo de elaborar um plano de ação efetivo, com intervenções pedagógicas adequadas para cada nível que os alunos apresentavam. A avaliação de saída possibilitou elementos para a análise dos resultados, uma vez que havia o resultado de 2019.

Aplicada ao final de ano letivo em 2023, a avaliação de saída apresentou IFL 6.2 na regional, um avanço significativo em relação a 2019. Dos 1.996 alunos, 91,2% do previsto, 455, 23%, com os seguintes desempenhos: pré-leitor (nível 1: 4%; nível 2: 4%; nível 3: 5% e nível 4: 10%), leitor iniciante 1.057 alunos, 53%, e leitor fluente 484 alunos, 24%.

Nesse contexto, ao analisarmos a avaliação de saída dos dois anos de aplicação, pontuamos significativa evolução nos resultados, e, considerando leitor (iniciante e fluente), a regional apresentou um avanço de 13%. Entre os nove municípios, observamos a seguinte variação do IFL 5.6 – 7.3: São Mateus do Sul registrou 6.0, realizaram a avaliação no município 497 alunos (21% pré-leitores; 61% leitores iniciantes e 18% leitores fluentes). Em relação à avaliação de saída de 2019, o município apresentou avanço de 17% considerando leitor (iniciante e fluente).

Em 2024, as avaliações de entrada e saída foram aplicadas, sendo avaliados 2.074 e 2.041 alunos, 99,2% e 98,4%, respectivamente. Os resultados da entrada apresentaram os desempenhos a seguir: 879, 43%, nível pré-leitor (nível 1: 8%; nível 2: 7%; nível 3: 6% e nível 4: 22%); leitor iniciante 1.030 alunos, 50%; leitor fluente 165 alunos, 8%.

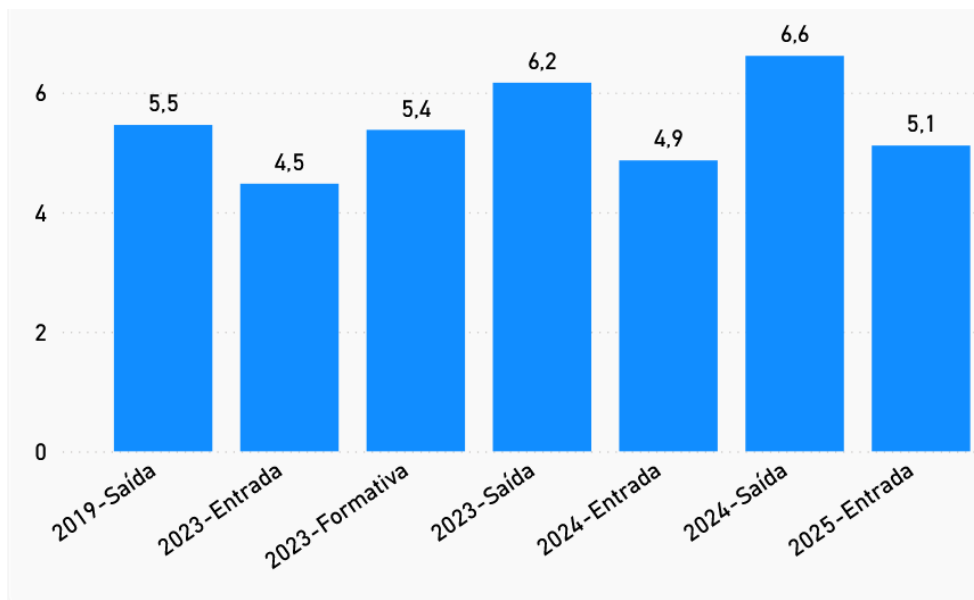
O IFL do NRE-UV apresentou como resultado 4.9, e, entre os nove municípios, a seguinte variação: 4.2 – 5.5, sendo o de São Mateus do Sul 4.5. Realizaram a avaliação no município 549 alunos (50% pré-leitores; 46% leitores iniciantes e 05% leitores fluentes).

Na avaliação de saída, constatamos o seguinte desempenho em relação à regional de União da Vitória: 317, 16% nível pré-leitor (nível 1: 2%; nível 2 e 3: 5% e nível 4: 9%); leitor iniciante 1.165 alunos, 57%; leitor fluente 559 alunos, 27%. O IFL do NRE-UV apresentou como resultado 6.6 e, entre os nove municípios, a seguinte variação: 5.7 – 7.5, São Mateus do Sul registrou IFL 6.5. Realizaram a avaliação no município 550 alunos (16% pré-leitores; 61% leitores iniciantes e 23% leitores fluentes).

Em 2025 os municípios aplicaram a avaliação de entrada e estão aplicando (novembro/dezembro) a de saída, não tendo resultados disponíveis da segunda avaliação. Descrevemos o resultado da primeira, 2.113 alunos a realizaram, totalizando 98,6% do previsto. Destes, 1.036 apresentaram desempenho pré-leitor, 49%, (nível 1: 4%, nível 2: 3%, nível 3: 6% e nível 4: 36%); leitor iniciante 843 alunos, 40%; leitor fluente 234 alunos, 11%. O IFL do NRE-UV apresentou como

resultado 5.1, e, entre os nove municípios, a seguinte variação: 4.4 – 5.9, São Mateus do Sul registrou 4.9. Realizaram a avaliação no município 541 alunos (51% pré-leitores; 40% leitores iniciantes e 9% leitores fluentes).

Tabela 4 – Índice de Fluência Leitora – IFL, no 2º ano do ensino fundamental, NRE-UV



Fonte: CAEd/UFJF¹⁷

Após análise e apresentação dos resultados da avaliação de Fluência Leitora no NRE-UV, complementando com a tabela acima, discorreremos sobre a evolução apresentada no decorrer das edições. Salientamos que esses resultados, tendo apresentado avanços, estão abaixo do esperado para garantir a alfabetização no final do 2º ano dos anos iniciais, persistindo a dificuldade na leitura.

Defendemos a Formação Contínua, de forma densa e planejada, fundamental para instrumentalizar os professores, propondo intervenções pedagógicas significativas para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

[...] quão importante é mantermos princípios basilares para a condição humana quando se trata de ensinar. Podemos aqui destacar a necessidade de experiências presenciais com o conjunto que diz respeito a esta ideia: conversar, apreciar o olhar de outras pessoas, dialogar face a face. Estabelecer comunicação afetiva e propositiva, elaborar hipóteses, celebrar conquistas, encontrar e reencontrar amigos e colegas de profissão [...] (Chaves, 2025, p. 17).

¹⁷ Resultados enviados para análise desta pesquisa pela técnica do NRE-UV, Ivaneide Zaboroski, disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOGFiMDUzNDQtYzZhMS00MjIxLWI4YVWQtNjBkMzcwMjRiYmM1liwidCI6IjM1NjA5YTMtLTlwMGEtNDhlMy05MDFKLWU3Y2I1ZTZmYTY5ZCJ9>. Acesso em: 22 nov. 2025 (com consulta restrita).

Em momentos que as experiências são conhecidas coletivamente, como observado nos escritos de Chaves (2025), tornam-se significativos, evidenciamos a importância de analisar os resultados da avaliação de Fluência Leitora em pares, pequenos grupos, elaborando o planejamento e intervenção pedagógica com o objetivo de aprimorar a leitura nos alunos. Somente aplicando a avaliação, sem a discussão e análise sugeridas, não garantiremos a alfabetização e aprendizagem da leitura fluente até o final do 2º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, Medeiros *et al.* (2024, p. 4), ressalta a importância da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento da aprendizagem como amparo metodológico, acrescentando:

A importância dada a esse aspecto reflete também nosso interesse no estudo, pois somente assim a linguagem assume o caráter de ferramenta cultural responsável por garantir ao indivíduo o domínio sobre si e sobre a realidade em que está imerso, seguindo os preceitos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), na qual encontramos as bases do entendimento do processo de desenvolvimento humano, bem como da relação de mutualidade entre o homem e o mundo. Para o autor, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança, contribuindo com a tese de que todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos.

Percebemos, analisando os documentos norteadores da Avaliação de Fluência, que, de acordo com os organizadores, a chave de correção prevê análises específicas para estudantes que apresentam problemas de fala passíveis de identificação e que situações específicas de uso da língua portuguesa, como dialeto regional, segundo idioma e/ou deficiências de fala, não possuem correção específica.

Em relação a essa temática, foi possível constatar, durante a pesquisa, a oferta de cadernos disponíveis, cadernos ampliados para estudantes com baixa visão, porém nenhuma outra acessibilidade foi disponibilizada aos alunos elegíveis aos atendimentos da educação especial. Salientamos a organização realizada pelos professores e equipes pedagógicas nas escolas, para acolher, promover a autoconfiança aos estudantes no momento da avaliação, objetivando inserir todos no contexto, valorizando suas potencialidades.

[...] necessitando de ajustes para atender também aos alunos que integram esse público. Não tivemos acesso, por exemplo, a texto escrita em braile, a recursos audiovisuais, a textos e palavras diferenciadas para alunos que apresentam diferenças, dessa forma podemos afirmar que o teste foi elaborado somente para alguns perfis de discentes (Medeiros *et al.*, 2024, p. 12).

Os autores pontuam que a proposta da avaliação necessita de adequações, deveria considerar o conhecimento de mundo que o aluno possui, tendo em vista as contribuições de Vygotsky (2007) sobre a linguagem “como uma ferramenta capaz de moldar a forma como os indivíduos pensam e resolvem problemas, capaz de influenciar a forma como as pessoas processam informações e constroem sua compreensão do mundo” (Medeiros *et al.*, 2024, p. 17).

A Avaliação da Fluência de Leitura apresenta falhas, todavia poderia utilizar os resultados para rever a política de formação continuada de professores, oferecer maior apoio acadêmico aos alunos, ofertar espaço físico de melhor qualidade a todos, combater a desigualdades sociais, dentre outras (Medeiros *et al.*, 2024, p. 17).

Preconizamos, assim, que o professor considere o resultado das demais avaliações realizadas em sala de aula, em leitura e escrita, que permitam acompanhar o percurso real de aprendizagem de cada aluno. Compreender e monitorar a Fluência Leitora nos primeiros anos do ensino fundamental não apenas identifica desigualdades e potencialidades, mas constitui uma possibilidade para assegurar que todas as crianças avancem, direcionadas à plena proficiência leitora.

Na próxima seção, dialogaremos sobre a formação dos professores para atuarem com excelência e de forma inclusiva em face das necessidades das crianças. Apresentaremos a última estrofe do poema “Toda a Sala Tem”. Em seus versos, a autora nos instiga a refletir sobre a diversidade dos alunos em nossas salas de aula e como as intervenções pedagógicas oportunizam o desenvolvimento de suas potencialidades, dentre elas, a Fluência Leitora (Chaves, 2022a, p. 9):

Toda sala tem
Professora ou professor
Uma mesa arrumada
E um vaso esperando flor

4 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E FLUÊNCIA LEITORA: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, abordamos a necessidade da Formação Contínua dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, salientando as peculiaridades dessa etapa para o desenvolvimento da Fluência Leitora até o 2º ano do ensino fundamental e sua colaboração com a máxima aprendizagem. Pontuamos que os atuais debates relativos à educação constataam a importância da Formação Contínua e defendem que os estudos e as reflexões dos professores podem contribuir para a educação inclusiva e de excelência, que objetiva o máximo desenvolvimento intelectual das crianças e dos docentes.

Formar os professores e favorecer essa prática possibilitará a criação e implementação de metodologias capazes de atender às demandas da educação inclusiva, incentivando a exploração e expressão criativa dos alunos, por meio de um ambiente colaborativo, consolidando o aprendizado de forma significativa. Reconhecer as necessidades de cada aluno é essencial, para garantir a inclusão e acessibilidade para todos, sendo a organização do ambiente primordial, valorizando a diversidade de expressões e culturas.

Defendemos que a Formação Contínua não deve apenas se restringir à atualização de conteúdos científicos formais, mas propor-se a criar espaços de participação e reflexão, para que os professores e equipe gestora se reconheçam como indivíduos que se relacionam com a natureza, com outros indivíduos e consigo mesmos.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (Nóvoa, 1992, p. 13).

Ressaltamos que a Formação Contínua requer compromisso permanente com a reflexão crítica acerca das intervenções pedagógicas bem como constante (re)construção da identidade profissional. Trata-se de um processo dinâmico,

permeado por avanços e recuos, que se desenvolve a partir das interações e das relações estabelecidas com o saber e o conhecimento. Assim, a trajetória formativa do professor não se configura como linear ou fixa, mas como um percurso contínuo de aprendizagem e autoconhecimento, no qual cada vivência e cada reflexão assumem papel fundamental na consolidação de sua identidade pessoal e profissional.

Os escritos de Chaves (2014) afirmam a importância de se promover uma formação que vá além do aspecto prático, buscando incorporar sentidos e significados humanizadores. A Formação Contínua deve estimular a reflexão e compreensão sobre os desafios e possibilidades da prática educativa. Dessa forma, essa perspectiva educacional pode ser mais humanizadora, priorizando o desenvolvimento integral dos estudantes e a promoção de uma educação mais significativa e inclusiva.

Chaves (2014, p. 121) destaca que

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. [...] impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica [...].

Nesse sentido, a formação docente continuada é uma estratégia fundamental para tornar os estudos compreensíveis e aceitos pelos envolvidos, embasando as ações educativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de maneira humanizada e inclusiva. Essas reflexões mobilizam os professores a desenvolver e aprender a criar materiais didático-pedagógicos adequados e atrativos, além de práticas assertivas e inclusivas.

Os escritos de Feltrin (2006, p. 15) indicam “a sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve estar provida de recursos humanos e materiais [...]”.

O professor que participa de momentos de Formação Contínua sente-se mais preparado para enfrentar as diferentes realidades escolares. Quando Feltrin (2006) pontua a necessidade de a instituição ter recursos humanos, não se trata apenas de um professor, mas daquele professor que é capacitado para intervir na diversidade presente em uma sala de aula, e esse é um dos princípios da Formação Contínua.

4.1 Formação Inicial e Continuada para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A partir da criação de legislações com a proposição de uma educação inclusiva, todas as pessoas passaram a ter igualdade de condições no acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). A LDB, em seu art. 58, define que a educação brasileira passe a ter um ensino igualitário, que atenda às especificidades de todas as crianças. E o art. 59, inciso III, reforça a importância da formação dos docentes “bem como professores do ensino regular capacitados” (Brasil, 1996).

Considerando-se os efeitos dessa lei, propiciar Formação Continuada aos professores é fundamental para se assegurar a excelência da educação, uma vez que a continuidade do aperfeiçoamento promove a melhoria da prática pedagógica e a atualização diante das transformações na área educacional. Além disso, favorece intervenções pedagógicas inclusivas.

Pensamos que, ao refletir sobre questões afetas à formação e atuação dos professores, devemos ponderar e considerar o cenário político, econômico e social no qual as instituições e os educadores estão inseridos, assumindo, a partir desses elementos, um referencial teórico capaz de analisar e desvelar tal conjuntura; condição decisiva na organização do trabalho pedagógico (Chaves, 2017, p. 532).

A autora destaca a importância da formação e intervenção docente afirmando que o trabalho do professor ocorre em contextos histórico, político, econômico e social que influenciam diretamente o que e como se ensina. O professor deve desenvolver uma postura crítica diante das condições que moldam a educação. Isso significa reconhecer as políticas educacionais vigentes, as desigualdades sociais e econômicas, que impactam a permanência e o desempenho dos alunos em sala de aula.

Ressaltamos, com os escritos de Chaves (2017), que o professor, ao compreender o contexto no qual atua, planeja ações mais coerentes, significativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes, para que possa atuar de forma reflexiva, contextualizada e transformadora.

[...] o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram do que se

sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e a da capacitação. A primeira consistia, principalmente, em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. [...] A segunda, sem descuidar inteiramente dessa atualização, investia mais no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino (Castro; Amorim, 2015, p. 43).

A LDB, discorre, em seu artigo 62, que a formação de “[...] docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, com a manutenção da formação na modalidade Normal (Brasil, 1996). O texto legal, nos parágrafos 2º e 3º, dispõe que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância [...]” e que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância [...]”(Brasil, 1996).

No âmbito da Formação Inicial, considerando-se o disposto nos artigos 61 e 63, da LDB (Brasil, 1996), o Decreto nº 3276/1999 discorre sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, conforme o artigo 2º:

Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados; II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica; III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Brasil, 1999).

Especificamente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em seu artigo 3º apregoa: “[...] para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (Brasil, 1999).

Nesse contexto, os professores devem ter formação ampla e diversificada, que os prepare para trabalhar com as diferentes necessidades e desafios da sala de

aula, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. A formação em cursos Normais Superiores é considerada preferencial, pois oferecem uma abordagem mais integrada e interdisciplinar, possibilitando aos futuros professores desenvolver habilidades e competências para trabalhar de forma eficaz com crianças em diferentes estágios de desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas em maio de 2006, uma década após a homologação da LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 4º descreve que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se também à formação de professores “para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, definindo que as atividades docentes “também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (Brasil, 2006).

Ao considerarmos o artigo 5º, “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:”, destacamos os incisos “II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” e “III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2006).

Nessa perspectiva, defendemos que é fundamental, ao concluir a Formação Inicial, o professor reconhecer que, nesse período, as crianças vivem uma fase decisiva de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. As atividades propostas devem ser intencionais, sensíveis e integradas, que valorizem tanto o cuidado quanto a aprendizagem. Evidenciamos que, ao oferecermos ambientes seguros, relações afetivas estáveis e experiências ricas, contribuimos para que cada criança se desenvolva plenamente em todas essas dimensões, respeitando seus ritmos, necessidades e potencialidades.

A inclusão educacional pode ser observada nos seguintes incisos do artigo 5º “V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” e “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006).

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Esse documento representa um marco na organização da formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. Ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), busca aproximar a formação docente das competências previstas na BNCC (2018), promovendo a organização efetiva entre o que se ensina nas licenciaturas e o que se espera das práticas pedagógicas na escola (Brasil, 2018, 2019).

Evidenciamos, nos estudos dessa resolução, que a formação inicial para professores deve articular teoria e prática desde o início do curso, com objetivo no desenvolvimento profissional, aproximando as políticas de formação docente às demandas contemporâneas da educação básica, reafirmando a importância de se preparar professores capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e competente (Brasil, 2019).

No que tange à Formação Contínua, Costa (2024, p. 116) afirma:

Sem a contínua atualização e reflexão, as práticas de ensino correm o risco de permanecer convencionais, o que limita a capacidade de atender às diversas formas de aprendizado e às necessidades das crianças. Manter-se atualizado e informado sobre as mais recentes pesquisas científicas e métodos inclusivos é uma característica essencial de um professor reflexivo, que compreende a relevância de sua atuação na promoção de uma educação inclusiva.

A autora reforça a importância da Formação Contínua, oportunidade ímpar para o professor refletir, atualizar-se em pesquisas, metodologias inclusivas e abordagens inovadoras, reconhecendo que sua atuação é fundamental para garantir uma educação que acolha a diversidade e favoreça a aprendizagem de todos, sendo elemento essencial para uma prática pedagógica sensível, eficaz e inclusiva.

Nesse sentido, finalizamos esta subseção com os estudos de Chaves (2025), afetos à Formação Contínua – “Compreendemos que não bastam as “especializações cursadas” ou os “muitos anos de experiências?” –, complementando que “Cada um de nós se predispõe a considerar que, tão importante quanto a “experiência”, são os

estudos contínuos?”. Reafirmamos, assim, a defesa da Formação Contínua, visando ao desenvolvimento profissional dos docentes e, por consequência, à melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

4.2 A contribuição da Formação Contínua de Professores e do Ensino Colaborativo para o Aperfeiçoamento da Fluência Leitora no Segundo Ano do Ensino Fundamental

O ensino colaborativo é uma proposta recente, pouco discutida e difundida no campo da educação no Brasil. Pode ser desenvolvido em espaços educativos e por professores para atender às especificidades de todos, incluindo pessoas com deficiência, desempenhando função decisiva no desenvolvimento da leitura no 2º ano do ensino fundamental, etapa em que os alunos consolidam habilidades fundamentais de decodificação, fluência e compreensão textual.

Quando dois ou mais professores planejam e atuam juntos, é possível oferecer intervenções mais precisas e diversificadas. O ensino colaborativo permite fortalecer tanto a parte técnica da leitura (fluência, precisão, ritmo) quanto a dimensão compreensiva e prazerosa, garantindo que as crianças evoluam com mais segurança e autonomia, promovendo o desenvolvimento leitor de forma inclusiva e efetiva.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes (Viralonga; Mendes, 2014, p. 142).

Para Christo e Mendes (2019), o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Os autores salientam o quanto devemos avançar na formação inicial e continuada para valorizar práticas colaborativas nas escolas – “esse trabalho é um processo e que é preciso condições para realizá-lo, como tempo para o planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares” (Christo; Mendes, 2019, p. 42).

Vigotski (2008) é um dos autores que embasam estudos direcionados para o trabalho colaborativo na escola, nessa perspectiva, as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem possibilidades que não estão disponíveis em

propostas de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento, ocorre mediada pela relação com outras pessoas, produzindo, assim, modelos referenciais que servem de base para os comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas. Nesse sentido, a imitação, a imaginação, o “faz de conta” constituem-se em atividades essenciais na aprendizagem (Vigotski, 2008).

A idéia a respeito do caráter eminentemente social da consciência humana, como afirmam inúmeros pesquisadores pós-vygotskianos, pode ser também encontrada nos trabalhos de um outro russo, contemporâneo de Vygotsky: Bakhtin (1986). Freitas (1997) explica que ambos os autores concebiam a vida mental (consciência) como mediada principalmente pela linguagem (entre outros sistemas de signos, considerados como ferramentas mentais), que é o que diferencia os seres humanos dos animais. Para os dois teóricos, todo signo é um fenômeno exterior, criado em terreno interindividual, no curso de interações sociais. O signo tem função geradora e organizadora dos processos psicológicos, já que a experiência alheia somente pode ser assimilada por meio da comunicação. Para detalhar melhor essa idéia (Damiani, 2008, p. 216).

A autora destaca que o “outro” é fundamental para os dois estudiosos russos. Sem essa presença, o indivíduo não ingressa no universo dos signos, não se integra à linguagem, não se desenvolve plenamente, não aprende, não alcança funções psíquicas superiores, nem forma sua própria consciência, em suma, não se constitui como sujeito (Damiani, 2008). O outro, portanto, é elemento essencial e insubstituível em todo o processo dialógico que sustenta as duas teorias.

Nesse contexto, a conexão entre os benefícios da formação contínua a valorização da alfabetização e a educação na perspectiva discursiva humanizadora abrem caminho para a ruptura de paradigmas e estereótipos, abarca o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos no ambiente escolar e a promoção da formação de seres humanos conscientes, capazes de refletir sobre os desafios cotidianos e enfrentá-los, sem, no entanto, fraquejar perante as adversidades (Nascimento *et al.*, 2024, p. 9547-9548).

Com esse excerto de Nascimento *et al.* (2024), destacamos, a partir da perspectiva da Fluência Leitora, da educação inclusiva, priorizando o planejamento elaborado de forma colaborativa, a importância da Formação Contínua que ultrapasse práticas tradicionais e amplie espaço para uma educação

verdadeiramente humanizadora. Quando professores se atualizam e desenvolvem o coensino, compartilhando saberes, analisando intervenções pedagógicas e construindo estratégias conjuntas, tornam-se mais capazes de atender às múltiplas necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem da leitura.

Smolka (2012) afirma que, no momento que se assume uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da ação humana, que se constitui dos sujeitos em interação, é fundamental compreender, no espaço escolar, o dinâmico e complexo processo de elaboração coletiva de conhecimento: da língua, da linguagem, do mundo, da leitura e da escrita, da literatura, dos modos de ensinar a ler e escrever.

Com essas ponderações, defendemos que a Formação Continuada pode, de fato, ter impacto significativo na qualidade do ensino da alfabetização. Os professores que participam de programas de formação continuada têm oportunidades de adquirir domínio das estratégias de ensino e compreensão profunda das necessidades das crianças. Essas ações refletem no desempenho das habilidades de leitura e escrita, evidenciando a relação positiva entre a capacitação docente e o sucesso educacional.

Para Nascimento *et al.* (2024), as habilidades de leitura e escrita continuam sendo fundamentais ao longo da vida. Adultos que são proficientes nessas áreas têm mais oportunidades profissionais e estão bem-preparados para enfrentar os desafios da vida moderna. Afirmamos que a alfabetização é um investimento determinante no futuro das crianças, afetando não apenas o sucesso acadêmico, mas também a capacidade de se tornarem cidadãos informados e bem-sucedidos. Ressaltamos que é responsabilidade compartilhada entre pais, educadores e a sociedade como um todo garantir que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita até o 2º ano do ensino fundamental.

Viralonga e Mendes (2014, 2017) registram estratégias para o ensino colaborativo, possibilitando articularmos atividades com poemas, favorecendo a leitura, compreensão, fluência e inclusão. Destacamos, dentre elas, a: leitura compartilhada com dupla mediação, e, havendo a possibilidade, dois professores alternam trechos da leitura do poema, modelando entonação, ritmo e pausas, ou, ainda, planejam intervenções com o mesmo poema, em momentos distintos:

compreensão coletiva, conduzida pelos professores – O que o poema faz você sentir? Qual imagem criou na sua cabeça? –; propor aos alunos ilustrar o poema após escreverem seus próprios versos, inspirados no que foi apresentado durante a atividade; elaboração de poemas coletivos; dramatização ou leitura encenada dos poemas.

Esse passarinho tão lindo
O que quer nos ensinar?
Voa, voa, voa
Descansa e alcança
O que quer nos ensinar?

Chaves (2022a, p. 13).

4.3 Participação da Gestão Escolar nas Formações Contínuas: Oportunidade para aprimorar a organização do tempo e do espaço, promovendo o pleno desenvolvimento humano

Ao longo desta pesquisa, evidenciamos a Formação Contínua como uma estratégia fundamental para tornar os estudos compreensíveis e aceitos pelos envolvidos, embasando as ações educativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira humanizada e inclusiva. Chaves (2025) salienta que compromissos afetos à educação e que podem “edificar estudos e reflexões sobre o fazer e o ser pedagógico dos gestores, equipes professores e profissionais” são essenciais para a educação de excelência.

A gestão escolar é um tema de relevante importância no contexto educacional contemporâneo. Nos últimos anos, as instituições de ensino têm enfrentado diversos desafios, que vão desde a adaptação às novas tecnologias até a necessidade de promover um ambiente inclusivo e inovador. A evolução das demandas sociais e a rapidez das mudanças impostas pela sociedade da informação exigem que os gestores escolares não apenas administrem recursos, mas também inspirem e conduzam suas equipes para que possam enfrentar essas transformações com eficácia (Sousa *et al.*, 2025, p. 2162).

Ressaltamos que os gestores enfrentam desafios consideráveis, destacamos a adaptação às frequentes mudanças e inovações no ambiente educacional. No entanto, esses desafios também apresentam oportunidades, desenvolvendo habilidades do gestor em implementar estratégias de liderança eficazes e flexíveis,

importante para a elevação da qualidade educacional, impactando diretamente o desempenho das equipes e, por consequência, os resultados acadêmicos dos alunos. A Formação Contínua de gestores, direcionadas a técnicas de liderança, deve considerar também as preposições pedagógicas. Defendemos o desenvolvimento da Fluência Leitora e, conseqüentemente, do processo de alfabetização até o 2º ano, assim, é fundamental esse acompanhamento, pela gestão escolar, sendo elemento chave para o êxito institucional.

Chaves (2020) defende que a formação não deve acontecer apenas com o professor, mas com a equipe das escolas, das Secretarias de Educação e, principalmente, com o secretário de Educação. Para o resultado ser satisfatório, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, devem ter objetivos definidos e comuns, visando garantir o direito aos estudantes não só de estar no ambiente escolar, mas também de desenvolver suas habilidades e potencialidades, atingindo a educação de forma plena e com excelência.

Para Sousa *et al.* (2025), a formação de grupos de trabalho colaborativos, em que as responsabilidades são compartilhadas, oferece um modelo de liderança que se destaca por sua eficácia. “Este modelo, que encoraja a participação ativa dos membros da equipe, gera maior engajamento e compromisso com os objetivos da escola [...] viabilizam um ambiente em que inovação e criatividade podem florescer” (Sousa *et al.*, 2025, p. 2165-2166).

Considerando que a sociedade está cada vez mais exigente quanto à equidade de condições no processo de ensino, evidenciando a alfabetização, percebemos que há a intencionalidade de desenvolver um trabalho de qualidade, e isso, em nosso entendimento, é possível pela formação e instrumentalização de professores e equipe gestora.

Oportunizar momentos de formação pedagógica de forma continuada, tanto para professores quanto para a gestão escolar, é uma possibilidade de discutir que o desenvolvimento da Fluência Leitora, na perspectiva inclusiva, ocorra de forma efetiva.

Considerando a realidade de cada instituição e o contexto em que o aluno está inserido, é possível traçar metas, estratégias e tornar as ações inclusivas mais exitosas. Assim como afirma Heredero (2010, p. 196): “A instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na

Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão”.

Nesse contexto, defendemos o desenvolvimento da aprendizagem da Fluência Leitora, de forma efetiva, e da educação inclusiva como importantes temas das Formações Continuidas nos anos iniciais do ensino fundamental, realizadas junto às equipes pedagógica, gestora e docente, pois pensar em alfabetização inclusiva deve nos remeter a uma prática humanizadora, para que as crianças superem suas dificuldades na da leitura e escrita. Portanto, são fundamentais profissionais comprometidos, que realizem com afeto e empatia as intervenções pedagógicas.

Concluimos reafirmando que uma educação para todos é possível com a participação de toda a sociedade, principalmente com as contribuições da equipe gestora escolar, pois repensar a prática docente frente à realidade inclusiva, aprimorada em formações continuadas, possibilita uma educação humanizadora e de excelência.

4.4 Vivências proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII/UEM

Nos estudos e encontros do GEEII, compreendemos que a linguagem constitui elemento central no processo de aprimoramento intelectual e pessoal do professor. Seja em contexto mais aprofundado, em práticas de criação artística ou mesmo em situações comunicativas informais, há constante reflexão sobre o uso da linguagem. Aspectos como a organização do ambiente, o acolhimento, a escolha das vestimentas e a valorização de recursos expressivos, como a Arte e a Literatura, evidenciam nosso compromisso com a linguagem. Tais elementos contribuem significativamente para a construção de uma identidade profissional mais sólida e refinada.

Os estudos desenvolvidos pelo GEEII, contribuem de maneira significativa, para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, cuja formulação inicial é atribuída a Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), como mencionado por Costa (2024).

Salientamos que os estudos do autor russo integram um movimento teórico amplo, embasado por pesquisadores que também desempenharam papéis fundamentais na consolidação da perspectiva histórico-cultural, cujas contribuições

foram decisivas para o desenvolvimento teórico referentes aos processos psicológicos superiores, à neuropsicologia e à atividade humana.

As vivências no GEEII, momentos de estudos, diálogos e aprendizagem, participação em eventos, nos propiciam significativas reflexões sobre uma educação humanizadora, evidenciando que as máximas elaborações humanas devem se fazer presentes no ambiente escolar, ao proporcionarem, às crianças, intervenções pedagógicas, instrumentalização de professores e gestores educacionais, Formação Contínua de professores, acolhimento das famílias. “Os ensinamentos ministrados pela líder do grupo e as características do GEEII, que prioriza o afeto, a disciplina, a postura, a organização e a escrita, contribuem para a formação de profissionais em excelência” (Mataroli, 2024, p. 16).

Chaves (2011b, p. 98) evidencia, em seus escritos, a perspectiva humanizadora:

Consideramos que práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressam a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental.

A autora destaca um aspecto central da pedagogia humanizadora, ao propor uma visão da criança como sujeito ativo, capaz de produzir cultura e sentido desde os primeiros anos de vida, tendo o educador como mediador de experiências significativas (Chaves, 2011b). Esse entendimento rompe com perspectivas reducionistas baseadas em determinismos biológicos. A ênfase na organização do tempo e do espaço como elementos fundamentais para a promoção da autonomia e da criatividade infantil reforça a necessidade de repensarmos práticas escolares que, muitas vezes, ainda se baseiam em lógicas adultocêntricas e homogêneas. Dessa forma, uma pedagogia humanizadora se configura como um projeto ético e político comprometido com o pleno desenvolvimento das capacidades humanas desde a infância.

Em abril de 2024, ocorreram importantes atividades, proporcionadas pelo GEEII, entre elas, a visita técnica ao Instituto Maringaense de Autismo (IMA). Acompanhadas pela orientadora, Professora Dra. Marta Chaves, as mestrandas do PROFEI/GEEII-UEM foram recebidas por Michele Capdeboscq, fundadora e coordenadora do IMA. Nessa oportunidade, conhecemos as instalações do instituto, as atividades realizadas e a importância do preparo dos professores para atenderem às necessidades específicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo um atendimento individualizado e acolhedor tanto para os educandos quanto para as famílias destes. Essa vivência foi fundamental para nossa compreensão sobre o tema e para nos aprofundarmos nos projetos desenvolvidos pelo instituto.

O encontro presencial com os participantes do GEEII, na cidade de Maringá-PR, destaca-se como momento de intensa reflexão, evidenciando o acolhimento como característica principal do grupo e a defesa por uma educação que humaniza e desenvolve nos alunos as máximas elaborações humanas, promovendo uma educação de excelência e inclusiva. Ser integrante do grupo GEEII é ter muito respeito, cuidar das ações e falas, estar comprometido com o grupo, e todas as atividades são realizadas de forma coletiva.

Nessa oportunidade, a Professora Dra. Marta Chaves¹⁸ reafirmou a importância das contribuições do livro “Construção do Pensamento e da Linguagem” (2007) e “Imaginação e Criação na Infância” (2018a), ambos de Vigotski, e destacou a importância da capacidade apurada de generalização de conceitos que influenciam na aprendizagem, com o professor devendo ser sensível e competente. O estudo desse momento finalizou com uma das coordenadoras GEEII, Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, recitando um poema de Rubens Alves.

Em maio de 2024, acompanhamos a Roda de Conversa: “Instrumentalização de interação e subjetivação na Educação Infantil”¹⁹, sendo palestrante no evento a Professora Dra. Marta Chaves, salientando a importância de a educação infantil figurar como etapa fundamental do desenvolvimento humano, dialogando sobre o

¹⁸ A líder do GEEII, Professora Dra. Marta Chaves, compartilhou momento de sua experiência, com outros integrantes GEEII ao Japão, em janeiro de 2024, nas cidades de Yokohama e Kiyosato.

¹⁹ Roda de conversa transmitida das 20h às 21h (horário de Brasília), via YouTube e Google Meet, fazendo parte do 4º encontro do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEII/Rondônia (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2bifSbZV4G0>. Acesso em: 6 dez. 2025).

que são a educação infantil, os momentos de aprendizagens que temos com as crianças e a organização do tempo e do espaço nessa etapa da educação básica.

Estar no PROFEI e integrar o GEEII proporcionou-nos, com demais colegas, a escrita de um capítulo, com o título “Formação Continuada de Professores como Estratégia para a Inclusão Educacional”. A participação no curso “O Pensamento Vigotskiano e suas implicações na área da Educação Especial: fundamentos e práticas”, realizado entre setembro e outubro de 2024, com encontros semanais síncronos, foi outra oportunidade ímpar, permitindo compreendermos os fundamentos basilares da Teoria Histórico-Cultural a partir da epistemologia marxista.

Participamos, no período de 23 a 27 de setembro de 2024, do evento XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos e 30 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Formação e Trabalho Docente: a educação no próximo decênio²⁰. Entre os dias 02 e 06 de dezembro de 2024, participamos do evento VIII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA), VI Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD) e I Seminário Internacional do PROFEI (SIPROFEI) – Encantar e Empoderar para Ressignificar uma Escola Inclusiva²¹. Os diálogos temáticos e oficinas contribuíram para nossa formação, proporcionando importantes reflexões relacionados à escola inclusiva. A participação nesses eventos foi uma oportunidade riquíssima para a consolidação desta pesquisa.

Algumas vivências formativas ocorridas no Núcleo Regional de Educação de União da Vitória-PR (NRE-UV), no período de 2022 a 2024, com a participação da líder do GEEII, Professora Dra. Marta Chaves, objetivaram promover reflexões que auxiliassem na atuação dos professores, propondo possibilidades de intervenções pedagógicas para o máximo desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, construindo uma relação de confiança e motivando a aprendizagem como estratégia para a inclusão educacional.

O NRE-UV, em março de 2022, organizou um encontro com os nove municípios que compõem a regional. No primeiro momento, os estudos tiveram

²⁰ Apresentamos nesse evento o trabalho intitulado “A cultura digital como proposição para a integração entre família e escola”.

²¹ Apresentamos nesse evento o trabalho intitulado “Formação e Atuação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Orloski *et al.*, 2025).

como base o livro “Versos para brincar e aprender”, escrito pela poetisa Marta Chaves (2022b), e a autora foi convidada a falar sobre a literatura na escola, destacando a importância do trabalho realizado com os alunos.

Em agosto do mesmo ano, ocorreu a “I Mostra de Educação Infantil”, com base nos poemas do livro “Versos para brincar e aprender”, de Professora Dra. Marta Chaves (2022b), demonstrando possibilidades de aulas afetas à literatura. Foram apresentados, pelos docentes, os trabalhos realizados pelos nove municípios do NRE-UV.

Destacamos os encontros, em São Mateus do Sul-PR²², com os professores e equipes de apoio (monitores e estagiários), em maio de 2023, conduzidos pela Professora Dra. Marta Chaves²³. Em agosto de 2023, com os nove municípios do NRE de União da Vitória, sediado em São Mateus do Sul-PR, com o tema Proposições Educacionais e Ensino Religioso: Possibilidades e Realizações²⁴.

Essas reflexões reafirmam a relevância desta pesquisa, que analisa a importância da Formação Inicial e Continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de instrumentalizar as intervenções pedagógicas sobre as possibilidades e estratégias para a efetivação de uma educação inclusiva, que se apresenta como importante pauta a ser discutida no contexto educativo, trazendo, em suas defesas, a efetivação de uma sociedade mais democrática, combatendo as barreiras e garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem, independentemente de características individuais, habilidades, necessidades especiais ou origem socioeconômica da criança.

As nossas experiências e estudos no GEEII aprimoraram nossas práticas de ensino, proporcionando-nos fundamentação teórico-metodológica para atuarmos atendendo à diversidade do ambiente escolar. Investigar as elaborações clássicas e

²² O município de São Mateus do Sul está localizado a 150 km da capital do Paraná, Curitiba; na Rede Municipal de Educação, são atendidos cerca de 4.700 alunos (IPARDES), da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Paraná, 2024).

²³ Afirmamos que a professora pesquisadora, poetisa Marta Chaves, não obteve pró-labore nem financiamento para atuar nas formações descritas neste texto. Foram doados ao município de São Mateus do Sul-PR 60 exemplares do livro “Versos para brincar e aprender” (Chaves, 2022b).

²⁴ Neste encontro, técnicos pedagógicos das Secretarias Municipais e professores, dos nove municípios do NRE-UV, realizaram exposições e apresentações de atividades desenvolvidas em suas Redes de Ensino. Estiveram presentes o Chefe do NRE-UV, Carlos Polsin, Técnicas Ivaneide Zaboroski e Elizabete de Fátima Sampaio Braun, Secretária Municipal de Educação de São Mateus do Sul, Liliane Santa Ana e a Professora Dra. Marta Chaves que mediu as apresentações. O evento proporcionou compartilhar práticas pedagógicas diversificadas, capaz de atingir com excelência os objetivos e as competências atribuídas ao Componente Curricular – Ensino Religioso.

contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para a atuação e Formação Contínua de professores nos anos iniciais do ensino fundamental contribui com a organização da aprendizagem. O ensino colaborativo é uma abordagem facilitadora no processo educativo. Dessa forma, compreendemos que o trabalho colaborativo oportuniza o diálogo e o suporte entre os professores, promovendo aprendizagens significativas.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é resultado da pesquisa intitulada “Formação Contínua de Professores e Fluência Leitora no Segundo Ano do Ensino Fundamental: Uma Perspectiva Inclusiva”. O desenvolvimento desse recurso é um requisito da CAPES para a conclusão de mestrados profissionais, como o PROFEI, programa ao qual este estudo está vinculado. A inclusão do produto educacional como parte integrante do curso é um aspecto que diferencia o mestrado profissional do acadêmico (Costa, 2024).

De acordo com a Instrução Normativa nº 02/2024 (UEM, 2024) do PROFEI, que orienta a elaboração da Dissertação e do Recurso Educacional, este deve ser desenvolvido a partir de problematizações surgidas no contexto escolar, proporcionando, ao pesquisador, os recursos necessários para conduzir sua pesquisa de forma adequada.

“O objetivo dessa norma é assegurar que a pesquisa não apenas se limite a uma sólida base acadêmica, mas também ofereça soluções aplicáveis e pertinentes à prática educacional, gerando um impacto positivo concreto nas práticas de ensino” (Machado, 2025, p. 98).

O estudo considerou a Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental e a Formação Contínua de professores como proposição de desenvolvimento da aprendizagem, elevando, assim, a educação a um nível de excelência.

A pesquisa analisou o desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes no 2º ano do ensino fundamental, considerando a contribuição da Formação Contínua de professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva inclusiva.

Consideramos que a Teoria Histórico-Cultural contribui decisivamente para o desenvolvimento da Fluência Leitora – capacidade de ler com velocidade, precisão, entonação e compreensão –, resultado da internalização de práticas sociais de leitura mediadas por outros sujeitos e por instrumentos culturais (como os textos, a linguagem oral e as interações escolares).

Chaves (2011a) afirma que, nas elaborações de Vigotski, particularmente em “Imaginação e Criação na Infância”, é possível encontrarmos elementos basilares de como se desenvolvem os processos criativos na criança, o que pode contribuir para

a organização das práticas pedagógicas.

A Fluência Leitora não é apenas uma habilidade técnica, mas uma função psicológica superior, desenvolvida por meio da participação ativa do aluno em contextos de leitura significativos.

Resulta de um processo de mediação pedagógica intencional, em que o professor atua como facilitador, promovendo situações de leitura que envolvam diálogo, sentido e interação. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural evidencia que a Fluência Leitora não se desenvolve isoladamente, mas em um contexto de trocas sociais, experiências culturais e intervenções pedagógicas que valorizam o significado da leitura como instrumento de pensamento, comunicação e transformação social.

Como afirma Chaves (2017, p. 518), “atribuir sentido e significado altera a relação da criança com a escrita pode ser decisivo para a aprendizagem, dessa forma de expressão e para o processo criativo em geral”.

Não há como colocarmos limites sobre o desenvolvimento de uma criança, mesmo quando há deficiência, pois o que decide, *a priori*, o caminho desse desenvolvimento não é o que lhe falta (intelecto, visão, audição,...), mas as relações do sujeito com outros – professores, colegas de turma, família – e sua “inserção na vida coletiva em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo” (Cavalcanti, 2005, p. 12 *apud* Braun; Nunes; Oliveira, 2015, p. 76).

Conforme Puliezi e Maluf (2014), as três dimensões da Fluência Leitora são precisão – forte entendimento do princípio alfabético, destreza para combinar diferentes sons e conhecimento de um grande número de palavras, importantes na precisão de leitura de palavras; prosódia – entonação, acentuação tônica, duração e pausas; e automaticidade – velocidade, ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente.

O poema oferece diversos benefícios à Fluência Leitora, pois, por meio de seu ritmo, rimas e repetições, estimula a leitura com entonação, pausas adequadas e expressividade. Além disso, o contato com a linguagem poética amplia o vocabulário, desperta a sensibilidade para a sonoridade das palavras e promove o prazer pela leitura, tornando o ato de ler mais fluido e significativo.

Chaves (2014, p. 132) defende a Formação Contínua na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural como essencial para respaldar o desenvolvimento da criança em diferentes áreas, principalmente nas linguagens – “escolher as músicas,

poesias e histórias que devam fazer parte da organização permanente dos trabalhos das escolas”.

Nesse contexto, salientamos que alfabetizar é garantir acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, incluindo aqueles com dificuldades, defasagens ou necessidades específicas. O Referencial Curricular do Paraná (2018) e a BNCC (2018) estabelecem um compromisso comum: garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano, por meio de um ensino sistemático, significativo e inclusivo, com atenção no desenvolvimento do sistema alfabético, da fluência, da compreensão e da produção de textos, sempre orientado por intervenções pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o direito de aprender.

O ensino colaborativo permite fortalecer tanto a parte técnica da leitura (fluência, precisão, ritmo) quanto a dimensão compreensiva e prazerosa, garantindo que as crianças evoluam com mais segurança e autonomia, promovendo o desenvolvimento leitor de forma inclusiva e efetiva.

Para Christo e Mendes (2019, p. 42), o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns, “esse trabalho é um processo e que é preciso condições para realizá-lo, como tempo para o planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares”.

Nessa perspectiva, há a possibilidade de articularmos atividades com poemas e estratégias para o ensino colaborativo, favorecendo a leitura, compreensão, fluência e inclusão, evidenciadas pelos autores Viralunga e Mendes (2014, 2017).

Considerando as questões que se fortaleceram no decorrer de nossa trajetória profissional e pelos conhecimentos adquiridos durante esta pesquisa, dedicamo-nos à elaboração de um material de amparo para os professores e gestores educacionais do 2º ano do ensino fundamental: um roteiro didático com atuação significativa no desenvolvimento da Fluência Leitora com poemas, na perspectiva Histórico-Cultural inclusiva, que traz sugestões de intervenções pedagógicas inclusivas e humanizadoras. Nosso convite é para ler, sentir, compreender, tendo o poema como meio para desenvolver a expressividade e o prazer de ler.

5.1 Delineamento do Produto Educacional

O produto educacional que concretiza esta pesquisa é intitulado “Desenvolvimento da Fluência Leitora com Poemas: Uma Perspectiva Histórico-Cultural e Inclusiva”. É um material pedagógico voltado para profissionais do 2º ano do ensino fundamental, sua finalidade é inspirar e oferecer possibilidades aos professores para aprimorar as estratégias e intervenções pedagógicas no desenvolvimento da Fluência Leitora, promovendo a plena alfabetização e a inclusão educacional.

O referido roteiro didático objetivou instrumentalizar e propiciar, aos profissionais do 2º ano do ensino fundamental, um conjunto de proposições de desenvolvimento da Fluência Leitora, defendendo a elaboração de experiências acessíveis e significativas para as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades educacionais, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de encorajar a criatividade e a expressão individual.

Esse recurso está em conformidade com a linha de pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Acreditamos que, assim, contribuímos para a formação continuada dos professores, fornecendo elementos para que possam atender com excelência à diversidade educacional em um contexto inclusivo.

O roteiro didático é composto de

- Apresentação;
- Introdução;
- Desenvolvimento da Fluência Leitora na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural inclusiva;
- Fluência leitora: muito além da velocidade;
- Ensino colaborativo na educação inclusiva: favorecendo o direito à leitura;
- O poema como caminho para a fluência;
- Estratégias e possibilidades de intervenções pedagógicas;
- Considerações finais;
- Referências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados junto ao PROFEI/UEM e ao GEEI fortaleceram nossa defesa por uma educação humanizadora para todas as crianças, o que temos discutido ser possível, tendo por base estratégias, intervenções pedagógicas e Formação Contínua que contemplem o desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental, na perspectiva de educação inclusiva.

Nossos escritos foram motivados pelas vivências que tivemos nas instituições educativas onde trabalhamos, em nossa trajetória acadêmica, destacando os estudos e pesquisas realizados nas disciplinas obrigatórias e eletivas do PROFEI e nas atividades do GEEI. Nas situações mencionadas, pudemos presenciar estratégias didáticas que nos fizeram refletir sobre outras possibilidades de ensino que pudessem desenvolver a habilidade de leitura aos alunos, possibilidades estas vislumbradas nas pesquisas e estudos realizados no referido Grupo de Pesquisa.

Assim, centramos nossa dissertação nas questões afetas ao desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes no 2º ano do ensino fundamental, considerando a contribuição da Formação Contínua de professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva inclusiva e fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, para pensarmos em possibilidades que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, especialmente as do 2º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, em consonância com Chaves (2011b), temos pensado na Literatura como possibilidade de intervenção pedagógica, estratégia e conteúdo, condição esta que resultou na proposição do recurso educacional intitulado “Desenvolvimento da Fluência Leitora com Poemas: Uma Perspectiva Histórico-Cultural e Inclusiva”.

Elegemos como questão principal: Como a Formação Contínua de professores pode favorecer intervenções pedagógicas inclusivas direcionadas ao desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental? Para contemplar esse problema de pesquisa, elaboramos esta dissertação, com a hipótese de que, se houver formação de professores, de forma densa e contínua, direcionada ao aprimoramento da Fluência Leitora, haverá avanços ao processo de ensino e aprendizagem.

Como desdobramento dessa hipótese, constituímos o objetivo geral: Analisar o desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes no 2º ano do ensino fundamental, considerando a contribuição da Formação Contínua de professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva inclusiva.

Tecemos como objetivos específicos: Discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e possibilidades de avanço no ensino e aprendizagem, principalmente a obra de Vigotski, “Imaginação e criação na infância” (2018a); Analisar o conceito de Fluência Leitora e sua importância no processo de compreensão textual nos anos iniciais do ensino fundamental; Investigar as principais dificuldades apresentadas por estudantes com diferentes necessidades educacionais no desenvolvimento da Fluência Leitora; Compreender como a Formação Contínua de professores pode influenciar a afetividade entre professor e aluno, a importância dessa relação de confiança, como motivação da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades da Fluência Leitora; Verificar a legislação brasileira referente à formação docente e à educação na perspectiva da inclusão.

Este estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que prioriza o desenvolvimento humano, entendendo a aprendizagem como resultado final, consequência desse desenvolvimento, não sendo esta quantitativa, pois o indivíduo está em constante aprendizagem.

Chaves (2011a) afirma que, nas elaborações de Vigotski, particularmente em “Imaginação e Criação na Infância”, é possível encontrarmos elementos basilares de como se desenvolvem os processos criativos na criança, o que pode contribuir para a organização das práticas pedagógicas.

Vigotski defende que a criação é um processo tão necessário à vida humana quanto é o de reprodução do que já existe e já tenha sido vivenciado pelo indivíduo. Tanto a criação quanto a reprodução são próprias à atividade humana de transformação da realidade (o trabalho). O cérebro humano, com sua grande plasticidade, possibilitaria, do ponto de vista biológico, tanto a reprodução quanto a criação, mas a existência dos mesmos e seu desenvolvimento explica-se, segundo Vigotski, pela natureza social da atividade humana (Chaves, 2011a, p. 23).

A referida teoria oferece ferramentas para a compreensão de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é influenciado por fatores culturais, históricos,

sociais e pelas interações ambientais, e não apenas por aspectos genéticos e biológicos. Enfatizamos a relevância das experiências em grupo para reduzir a exclusão e fomentar a emancipação e a humanização das crianças.

Nesse processo, os estudos dos escritos de autores clássicos e contemporâneos, dos documentos norteadores e leis e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, associados às vivências no GEEII, contribuíram para reflexões acerca da educação inclusiva e do desenvolvimento da Fluência Leitora, decisivas para defender a Formação Contínua de professores, da equipe de gestão escolar sobre esse tema, pois o conhecimento é o principal instrumento para compormos uma educação humanizadora, inclusiva e de excelência, desenvolvendo a afetividade entre professor e aluno, e a importância dessa relação de confiança, colaborando com a máxima aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos do ensino fundamental, especificamente na Fluência Leitora.

A organização da estrutura desta dissertação foi direcionada mediante a pesquisa bibliográfica. Na Introdução, apresentamos como se constituiu, nos percursos acadêmico e profissional, o desafio de realizar estudos e pesquisas que investigassem a defesa da Formação Contínua de professores para o desenvolvimento da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental, colaborando com a máxima aprendizagem dos estudantes e possibilitando o aprimoramento de intervenções pedagógicas inclusivas.

Na segunda seção, apresentamos como objetivo discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e possibilidades de avanço no ensino e aprendizagem, evidenciando a obra de Vigotski, “Imaginação e criação na infância” (2018a). A relação de Vigotski (2018a) com o desenvolvimento da atividade criadora foi decisiva para pensarmos a Formação Contínua de professores nos anos iniciais do ensino fundamental e as possibilidades de intervenções pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento da Fluência Leitora. Aprofundamos nossos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Vigotski, apresentamos o perfil do autor e analisamos como seus estudos fundamentam a formação humana. Assim, constatamos que a educação inclusiva, orientada por essa perspectiva, deve valorizar a imaginação e a criatividade como vias de acesso ao conhecimento, à linguagem e à participação social, reconhecendo que a diversidade humana é um ponto de partida, e não um obstáculo para o ensino e a aprendizagem.

A terceira seção teve como objetivo analisar o conceito de Fluência Leitora e sua importância no processo de compreensão textual no 2º ano dos anos iniciais. Estimulamos a reflexão dos professores sobre a importância da Fluência Leitora no processo de alfabetização e como as estratégias de leitura em sala de aula, com objetivos bem definidos, aprimoram a Fluência Leitora. Em seguida, apresentamos breve análise e discussão dos resultados da aplicação e avaliação da Fluência Leitora no 2º ano do ensino fundamental nos municípios que compõem o NRE de União da Vitória-PR – NRE-UV.

Nesse contexto, destacamos como os poemas, por sua estrutura marcada por versos curtos, repetições e ritmo, contribuem diretamente para a Fluência Leitora. Eles permitem treinar a prosódia (entonação e expressividade), precisão e velocidade, compreensão a partir de pequenos fragmentos significativos. Enfatizamos que compreender e monitorar a Fluência Leitora nos primeiros anos do ensino fundamental não apenas identifica desigualdades e potencialidades, mas constitui uma possibilidade para assegurar que todas as crianças avancem, direcionadas à plena proficiência leitora.

Objetivamos, na quarta seção, compreender como a Formação Contínua pode influenciar a afetividade entre professor e aluno, a importância dessa relação de confiança, como motivação da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades da Fluência Leitora, assim como verificamos a legislação brasileira referente à formação docente e à educação na perspectiva da inclusão.

Enfatizamos a importância da Formação Inicial e Contínua aos professores e equipe gestora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprimorando a organização do tempo e espaço, promovendo o pleno desenvolvimento humano. Mencionamos o Ensino Colaborativo como essencial para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, para um ambiente de aprendizagem mais rico e diverso, possibilitando que as experiências sejam conhecidas coletivamente, para o aprendizado mútuo e o desenvolvimento de habilidades sociais, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Reconhecendo a importância de garantir aos alunos lerem e escreverem com autonomia até o 2º ano do ensino fundamental, um compromisso pedagógico e político, fundamental para a participação social e continuidade da trajetória escolar, apresentamos o produto educacional, um roteiro didático, que concretiza os esforços

desta pesquisa, intitulado “Desenvolvimento da Fluência Leitora com Poemas: Uma Perspectiva Histórico-Cultural e Inclusiva”. Sendo um material pedagógico voltado para profissionais do 2º ano do ensino fundamental, sua finalidade é inspirar e oferecer possibilidades aos professores para aprimorar as estratégias e intervenções pedagógicas no desenvolvimento da Fluência Leitora, promovendo a plena alfabetização e a inclusão educacional.

Concluimos, portanto, mediante as discussões apresentadas nesta pesquisa, que a Formação Contínua de professores, direcionada para o desenvolvimento da Fluência Leitora dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, considerando sua contribuição para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, promove aprimoramento no contexto educacional. Esperamos cooperar com os professores e gestores educacionais no fortalecimento do processo de educação inclusiva bem como no desenvolvimento da Fluência Leitora, promovendo uma abordagem mais sensível e comprometida com a diversidade educacional.

Eu te amo²⁵

Se silencia eu te
Amo em seu canto
Eu te amo

Se repete eu te
Amo em seu canto
Eu te amo

Se finaliza eu te
Amo com seu
Canto eu te amo

Se esquecer eu
Te amo
Não esqueça eu
Te amo

Marta Chaves (2022a, p. 11).

²⁵ O Poema “Eu te Amo” é direcionado a todas as pessoas, principalmente às crianças, diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA (TE Amo). Integra o livro “Sentimentos e palavras” (2022a). A autora, Professora Dra. Marta Chaves, reúne poemas que dialogam diretamente com a sensibilidade humana, explorando emoções, vivências e percepções do cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. A. R. de; YAEGASHI, S. F. R; OLIVEIRA, R. M. de (org.). **Docência: saberes e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.
- ANDRADE, A. P. E. de. **A Arte da Dança na Educação Infantil: estudos para a aprendizagem e o desenvolvimento em festividades juninas**. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: SOUZA, I. P. de, BARBOSA, M. L. F. F. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 54-76.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 13563, Brasília, DF, 16 jun. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 set. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 7 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 29 out. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria

da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas**. Brasília, 2008b (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE). Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3858/4068>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. . **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRAUN, P.; NUNES, L. R.; D'OLIVEIRA, DE P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAEd/UFJF). **Parceria pela alfabetização em regime de colaboração – PARC**. Juiz de Fora: UFJF, 2021 (Relatório consolidado).

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. v. 2.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATTO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CASTRO, M. M. C. e; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a Arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. 2011a. Relatório (Pós-Doutoramento) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. *In*: CHAVES, M. (org.). **Prática pedagógica e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014. p. 119-137.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1356>. Acesso em: 15 out. 2025.

CHAVES, M. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie: Rev. de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v.1, n. 3, p. 515-534, set/dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/40203/21742/171504>. Acesso em: 18 set. 2025.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na Educação Infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. esp, p. 227-232, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036/24642>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CHAVES, M. **Sentimentos e palavras**. Maringá: Girassol Cursos e Capacitação, 2022a.

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. Maringá: Girassol Cursos e Capacitação, 2022b.

CHAVES, M. Formação e atuação de professores: estudos, diálogos e realizações. *In*: CHAVES, M. *et al.* (org.). **Excelência em Atalaia/PR**: estudos e realizações didáticas com crianças e professores da Educação Infantil. Atalaia: Ed. das Autoras, 2025. p. 15-43 (no prelo).

CHAVES, M.; PRESTES, Z.; FORESTIERO, V. F. L.; PAGANOTTO, R. A. A.; FERMINO, D. A. N. integração e articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental: perspectivas e realizações possíveis. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2015. v. 2. p. 41-49.

CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3e599c83-a32f-46c2-ad98-8fc48efabb97/content>. Acesso em: 27 out. 2025.

CHRISTO, S. V. de; MENDES, G. M. L. Ensino Colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento – Revista Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/e333dc6cf9715e1ee9c849b05ddb3287a07b993e>. Acesso: 29 nov. 2025.

COSTA, F. F. de S. **A arte como linguagem de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva dos primeiros meses aos 3 anos de idade**. 2024. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

DAINEZ, D. O conceito de compensação social em Vygotsky: indagando sobre o desenvolvimento humano e a deficiência. **Psicologia Histórico-Cultural**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 74-80, 2013. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2013_n3/62981. Acesso em: 29 set. 2025.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, v. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 8 nov. 2025.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social a escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/articled/view/9772/9772>. Acesso em: 5 dez. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Rio de Janeiro: INEP, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzlwZWQtM2lzZS00NmE0LTkwNjUtZj11YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2Zjc2ODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 28 nov. 2025.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Tradução de Diana Myrna Klinger. São Paulo: Ícone, 1987.

LURIA, A. R. **Construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, F. S. W. **Integração entre família e instituição de Educação Infantil**: estudos e proposições de educação inclusiva. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

MARTINS, M. A. CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/ghNL5wkkLdLL9f5ZMbdbTkb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MATAROLI, L. C. C. **A arte musical e seu emprego na Educação Infantil e Inclusiva**. 2024. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

MEDEIROS, F. C. M. de; MANFRÉ, A. H.; SHIMAZAKI, E. M. Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 9, e12695, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12695>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a Educação Infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

NASCIMENTO, S. P; FERNANDES, V. M. D. C; SANTOS, P. C. P. C; BARBOZA, D. L. M; REGO, L. F. M. E; BARBOSA, M. J. R; SILVA, P. T. S. da; SANTOS, S. de J. F. M. Formação continuada de professores nos anos iniciais: a relevância dos saberes docentes e sua relação com as práticas de alfabetização. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 9538-9551, 2024. Disponível em: <https://periodico.s.newsciencepubl.com/arace/article/view/1599/2110>. Acesso em: 27 nov. 2025.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

OLIVEIRA, J. G de; MIRANDA, J. dos R. O uso de poemas em sala de aula: possibilidades para desenvolver alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020. Maceió. **Anais [...]**. Maceió: CONEDU, 2020. p. 1-16. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69178>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm Acesso em: 23 nov. 2025.

ORLOSKI, A. C. S; ZELINSKI, A. S; SILVA, D. M da; CHAVES, M. Formação e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva. Encantar e empoderar para ressignificar uma escola inclusiva. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES, 8.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO PROFEI, 1., 2025. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CPIDES, 2025. p. 639-642. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ukPytwHCFwNKD1tikBqxvb3WXNZr5rYc/view>. Acesso em: 28 nov. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2025-07/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

PARANÁ, **Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de Fluência em Leitura**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/subsidios_formacao_professores_fluencia_leitura.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Estatísticos Municipais**. Curitiba: IPARDES, 2024. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Caderno-Estatistico-Municipal>. Acesso em: 8 dez. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dias de estudos e planejamento: evidências de aprendizagem: diagnosticar, planejar e intervir – Alfabetização**. Curitiba: SEED, 2025. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection17006>. Acesso em: 19 nov. 2025.

PIRES, R.; SILVA, R. G.; GERMANO, G. D. Fluência de leitura em escolares do ensino fundamental: Uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024050, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18361/18219>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/articloe/view/5846/4190>. Acesso em: 30 set. 2025.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, p. 161-172, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17020/13490>. Acesso em: 29 nov. 2025.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/jdXqdwBLBRhVswxj4Yj3dYs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Unesp: MEC, 2010. v. 2. p. 11-52.

SANTOS, M. L. R. dos. Do banimento à morosa construção do paradigma da inclusão social: breve análise histórica das pessoas com deficiência. In: CARDIN, V. S. G; DEL'OLMO, F. de S; FEITOSA, M. L. P. de A. M. (org.). **Direito internacional dos direitos humanos I**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 1-40.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, D. T. O.; ROSSMANN, P. M. F.; FERREIRA LIMA, A. F.; GAMES, E. C. V.; LEMOS, D. A. O papel do gestor escolar na liderança de equipes de alto desempenho. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 46, p. 2162-2176, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/3768/4928>. Acesso em: 5 dez. 2025.

TUNES, E.; PEREIRA, A. de S. Jean-Marc-Gaspard Itard, Lev Semionovitch Vigotski e o determinismo biológico. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5323>. Acesso em: 14 out. 2024.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Pontes ou muralhas: crítico de traduções de conceitos da Teoria Histórico-Cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>. Acesso em: 17 out. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Instrução Normativa nº 02/2024**. Estabelece critérios e orientações para a elaboração e defesa da Dissertação de Mestrado e do Recurso Educacional junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI. Maringá: UEM, 2024. Disponível em: https://profei.uem.br/documentos-regulatorios-profei/instrucao-normativa-no-02-dissertacao_de_mestrado.pdf/view. Acesso em: 22 out. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIRALONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

VIRALONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectiva em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327/4637>. Acesso em: 29 set. 2025.