

Leitura e escrita nos anos iniciais: análise de dados diagnósticos e formação docente em perspectiva decolonial

Maria Zanela

Maria Zanela

Universidade Federal de Santa

Catarina, UFSC, Brasil

E-mail: m.zanela@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1547-5135>

Resumo

Este artigo analisa a formação docente “Leitura e Escrita: possibilidades metodológicas de aprendizagem”, articulando-a criticamente aos dados diagnósticos de leitura e escrita produzidos pelo CAEd nas redes municipal e estadual dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter analítico-interpretativo, fundamentada na perspectiva decolonial. O estudo problematiza a noção de “defasagem” à luz da colonialidade do saber e da linguagem, compreendendo que as dificuldades evidenciadas nas avaliações externas não podem ser interpretadas exclusivamente como insuficiências individuais, mas como expressões de tensões entre a cultura escolar normativa e os repertórios socioculturais dos (as) estudantes. Por sua vez, a análise dos dados revela um percurso progressivo de complexificação das habilidades exigidas, da consolidação do sistema de escrita alfabética e da identificação da finalidade textual, nos anos iniciais, à predominância de competências discursivas, inferenciais e metatextuais nos anos subsequentes. Em resposta a esse cenário, a formação propôs metodologias situadas, dialógicas e territorializadas, destacando a oficina “Gaiola Mágica” como dispositivo pedagógico que articula produção textual, memória regional e imaginação crítica. Conclui-se que o enfrentamento das defasagens em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige a reconfiguração das práticas pedagógicas, fundamentada em princípios ético-políticos que reconheçam a linguagem como espaço de construção de sentidos e a escola como ambiente de formação crítica.

Palavras-chave: Formação docente. Avaliação educacional. Decolonialidade.

Recebido em: 27/02/2026

Aprovado em: 29/07/2026



 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111049>

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

Abstract

Reading and writing in the early years of elementary education: an analysis of diagnostic data and teacher education from a decolonial perspective

This article examines the teacher education initiative “Reading and Writing: methodological possibilities for learning”, and critically relates it to diagnostic reading and writing assessment data produced by CAEd (Center for Public Policy and Educational Assessment) for municipal and state school systems in the early years of elementary education. The study adopts a qualitative, analytical-interpretive approach grounded in a decolonial perspective. It problematizes the notion of “learning gaps” in light of the coloniality of knowledge and language, arguing that the difficulties identified through large-scale assessments should not be interpreted solely as individual shortcomings, but rather as manifestations of tensions between the normative culture of schooling and students’ sociocultural repertoires. The findings reveal a progressive increase in the complexity of the skills required, ranging from the consolidation of the alphabetic writing system and the identification of textual purpose in the early years to the predominance of discursive, inferential, and metatextual abilities in the subsequent years. As a response to this context, the teacher education initiative proposed situated, dialogical and territorialized methodologies, highlighting the “Magic Cage” workshop as a pedagogical device that integrates text production, regional memory, and critical imagination. It can be concluded that addressing reading and writing learning gaps in the early years of Elementary Education requires the reconfiguration of pedagogical practices, grounded in ethical-political principles that conceive of language as a space for meaning-making and the school as a setting for critical education.

Keywords:

Teacher education.
Educational assessment.
Decoloniality.

Resumen

Lectura y escritura en los años iniciales: análisis de datos diagnósticos y formación docente desde una perspectiva decolonial

Este artículo analiza la formación docente “Lectura y Escritura: posibilidades metodológicas de aprendizaje”, articulándola críticamente con los datos diagnósticos de lectura y escritura producidos por el CAEd en las redes municipal y estatal de los años iniciales de la de la Educación Primaria. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, de carácter analítico-interpretativo fundamentada en la perspectiva decolonial. El estudio problematiza la noción de “desfasaje” a la luz de la colonialidad del saber y del lenguaje, comprendiendo que las dificultades evidenciadas en las evaluaciones externas no pueden interpretarse exclusivamente como insuficiencias individuales, sino como expresiones de tensiones entre la cultura escolar normativa y los repertorios socioculturales del alumnado. Por su parte, el análisis de los datos revela un recorrido progresivo de complejización de las habilidades exigidas: desde la consolidación del sistema de escritura alfabética y la identificación de la finalidad textual en los años iniciales, hasta la predominancia de competencias discursivas, inferenciales y metatextuales en los años subsiguientes. En respuesta a este escenario, la formación propuso metodologías situadas, dialógicas y territorializadas, destacando el taller “Jaula Mágica” como dispositivo pedagógico que articula la producción textual, la memoria regional y la imaginación crítica. Se concluye que el abordaje de las defasajes en lectura y escritura en los primeros años de la Educación Primaria requiere la configuración de las prácticas pedagógicas, fundamentada en principios ético-políticos que reconozcan el lenguaje como un espacio de construcción de significados y la escuela como un ámbito de formación crítica.

Palabras clave:

Formación docente.
Evaluación educativa.
Decolonialidad.

Introdução: entre o dado e o território

As lacunas identificadas nas avaliações diagnósticas de leitura e escrita frequentemente impulsionam políticas públicas e formações docentes ancoradas em soluções padronizadas, com baixa contextualização e escassa escuta de sujeitos (as) implicados (as) no processo educativo. Esse movimento tende a converter indicadores quantitativos em prescrições metodológicas universais, desconsiderando as especificidades territoriais, culturais e institucionais que atravessam as práticas escolares. Ao privilegiar protocolos e metas, corre-se o risco de reduzir a complexidade do processo de alfabetização a um conjunto de técnicas descoladas das condições concretas de ensino e aprendizagem. O encontro “Leitura e Escrita: possibilidades metodológicas de aprendizagem”, realizado em setembro de 2025 na cidade de Itajaí, emerge justamente na contramão dessa lógica, ao propor uma formação que parte dos dados, mas não se submete a eles, tensionando-os à luz da experiência docente e do território.

Nessa perspectiva, os dados oriundos da Plataforma Criança Alfabetizada, produzidos a partir das avaliações elaboradas e sistematizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), foram assumidos, no âmbito da pesquisa, não como instrumentos prescritivos, mas como dispositivos analíticos que subsidiaram a problematização das práticas pedagógicas à luz das especificidades socioterritoriais. Tal posicionamento metodológico possibilitou tensionar os resultados avaliativos em diálogo com os saberes docentes e as dinâmicas locais de escolarização, evitando sua tradução imediata em protocolos didáticos universalizantes.

A formação teve origem a partir das diretrizes do Programa de Alfabetização na Idade Certa, em regime de colaboração com os municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí (AMFRI), configurando-se como iniciativa articulada pela Coordenadoria Regional de Educação de Itajaí (CRE-Itajaí). Nesse contexto, a ação da bibliotecária-pesquisadora e autora deste estudo-pesquisa buscou materializar, no território, uma política pública que reconhece a alfabetização como direito fundamental e responsabilidade compartilhada entre Estado e municípios. Tal articulação inscreve-se na perspectiva de cooperação federativa prevista na legislação educacional brasileira, mas, mais do que um arranjo administrativo, implicou a construção de um espaço formativo que tensiona a distância frequentemente observada entre diretrizes normativas e práticas pedagógicas concretas, assumindo a formação continuada como mediação entre política e cotidiano escolar (Imbernón, 2017).

O evento destinou-se a professoras (es) dos anos iniciais da rede estadual e municipal, com o objetivo de construir, de forma dialógica e situada, caminhos metodológicos que enfrentassem as defasagens reveladas pelos dados da Plataforma Criança Alfabetizada. Ao eleger a dialogicidade

como princípio estruturante, a proposta aproxima-se da compreensão freireana de formação como prática de liberdade, na qual educadores (as) são sujeitos (as) históricos (as) capazes de interpretar criticamente sua realidade e reinventar suas práticas (Freire, 2019). Assim, o encontro constituiu-se como espaço de problematização coletiva, e não de mera transmissão de técnicas.

O presente artigo propõe uma análise teórico-metodológica desse evento formativo à luz das epistemologias decoloniais, compreendendo que as práticas pedagógicas de leitura e escrita não podem ser reduzidas a técnicas neutras ou universais, mas se constituem como atos políticos, enraizados em contextos socioculturais específicos e atravessados por disputas de saber e poder (Freire, 2019; Walsh, 2009; Santos, 2021). A colonialidade do saber, ao hierarquizar conhecimentos e silenciar experiências locais, repercute também nos modos de ensinar e aprender a língua escrita (Walsh, 2009). Nesse sentido, pensar a alfabetização desde o território implica reconhecer a pluralidade epistêmica e a necessidade de práticas formativas que desestabilizem a centralidade de modelos únicos e hegemônicos (Santos, 2021).

Na apresentação da proposta às pessoas participantes, foram introduzidos e discutidos conceitos que articulam alfabetização e letramento como dimensões interdependentes do processo de aquisição da linguagem. Partiu-se do entendimento de que alfabetizar não se limita à decodificação de signos gráficos, mas implica também inserir o (a) sujeito (a) nas práticas sociais de leitura e escrita, concepção esta alinhada às contribuições de Magda Soares (2007), que diferencia, mas não dissocia, os dois processos. Tal distinção permite superar dicotomias reducionistas e compreender que o domínio do sistema alfabético deve ocorrer em articulação com situações reais de uso da língua, nas quais a leitura e a escrita assumem funções comunicativas e sociais concretas (Soares, 2007).

Além disso, foi aprofundada a análise da relação entre leitura e escrita sob a perspectiva dos (as) estudantes que leem, mas não escrevem com autonomia, e daqueles que conseguem escrever, mas apresentam dificuldades de compreensão leitora. Essa tensão foi tomada como chave interpretativa para problematizar os dados fornecidos pelo CAEd, compreendendo-os não como meras estatísticas de desempenho, mas como indícios de lacunas formativas que exigem uma abordagem metodológica sensível às múltiplas trajetórias de aprendizagem. Ao deslocar o foco do déficit individual para as condições pedagógicas e institucionais, a formação dialoga com a perspectiva de avaliação como instrumento diagnóstico e formativo, e não punitivo ou classificatório (Luckesi, 2018).

Foram abordados, no desenvolvimento da formação, os principais métodos de alfabetização, com destaque para os métodos sintéticos e analíticos, a fim de subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes frente às defasagens identificadas nos dados observados. O enfoque maior recaiu sobre o método fonético, representativo da abordagem sintética, e o método da Palavração, de base analítica e de orientação decolonial, por sua capacidade de articular elementos técnicos e culturais do processo

de aprendizagem da linguagem escrita. Ao retomar esse debate, buscou-se evitar polarizações simplificadoras, compreendendo que diferentes métodos respondem a distintas dimensões do processo de alfabetização (Mortatti, 2019).

O método fonético parte da correspondência entre fonemas e grafemas, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação sistemática, aspectos amplamente reconhecidos como fundamentais para a consolidação do sistema alfabético (Morais, 2012). Ao enfatizar regularidades e variações contextuais, como nos casos de c/qu, g/gu, r/rr e s/ss, essa abordagem contribui para a compreensão das regras ortográficas da língua portuguesa e favorece a automatização da leitura. Contudo, sua potência reside não em uma aplicação mecânica, mas na integração com práticas significativas que permitam ao (à) estudante atribuir sentido ao que lê e escreve (Morais, 2012).

Por outro lado, o método da Palavração, inspirado nas teorias de João Wanderley Geraldi (2011), propõe uma alfabetização que emerge da experiência do (a) sujeito (a) com a linguagem, utilizando palavras significativas do universo do (a) estudante como ponto de partida para a leitura e a escrita. Ao privilegiar o texto e o discurso como unidades de sentido, essa abordagem compreende a linguagem como prática social e histórica, em consonância com a perspectiva dialógica (Geraldi, 2011). Dessa forma, a sistematização do código linguístico ocorre articulada à produção de sentidos, favorecendo o desenvolvimento da compreensão leitora, inclusive no que se refere à localização e interpretação de informações explícitas, conforme previsto nas matrizes de avaliações externas.

Ao articular essas duas abordagens, uma com ênfase na estrutura do sistema alfabético-fonético e outra na dimensão sociocultural e significativa da linguagem, buscou-se uma resposta pedagógica mais ampla e integradora. Tal articulação reconhece que a alfabetização envolve simultaneamente aspectos cognitivos, linguísticos e socioculturais, exigindo práticas que conciliem sistematização e sentido (Soares, 2007; Moraes, 2012). Assim, a formação propôs não a substituição de um método por outro, mas a construção de uma práxis docente reflexiva, capaz de selecionar, combinar e recriar estratégias à luz das necessidades concretas dos (as) estudantes e das singularidades do território.

É nesse ponto que a reflexão metodológica encontra sua ancoragem epistemológica mais ampla: para compreender por que determinados modelos se tornam hegemônicos e outros são marginalizados, torna-se necessário explicitar os fundamentos da crítica decolonial que sustenta este trabalho. Afinal, as escolhas pedagógicas não são neutras nem meramente técnicas; elas se inscrevem em matrizes históricas de poder que definem quais saberes são legitimados, quais práticas são reconhecidas como científicas e quais experiências são silenciadas. Assim, discutir métodos de alfabetização implica também problematizar os regimes de verdade que estruturam o currículo, as

avaliações externas e as próprias concepções de linguagem que orientam a escola. É nesse horizonte que a abordagem decolonial se apresenta não apenas como referencial teórico, mas como posicionamento ético-político, permitindo compreender a alfabetização como campo de disputa simbólica e de produção de sentidos. A seção seguinte, portanto, aprofunda os fundamentos epistemológicos dessa perspectiva, oferecendo as bases conceituais que sustentam a análise da formação e dos dados educacionais aqui discutidos.

Epistemologias decoloniais e a alfabetização como práxis crítica

O pensamento decolonial, articulado por autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos, constitui-se como um campo crítico que problematiza a persistência das lógicas coloniais para além do período histórico da colonização formal. Trata-se de uma perspectiva que denuncia a colonialidade como matriz estruturante da modernidade, evidenciando que o projeto moderno europeu se edificou simultaneamente à exploração, à racialização e à subalternização de povos e epistemes (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Walsh, 2009; Santos, 2021).

A noção de colonialidade do saber refere-se, nesse escopo, a um regime de produção e validação do conhecimento que institui a epistemologia eurocentrada como universal, relegando outras formas de saber - indígenas, africanas, populares, camponesas - à condição de folclore, crença ou não conhecimento. Tal regime opera por meio de instituições, currículos, línguas oficiais e critérios científicos que definem o que pode ser reconhecido como verdade, legitimando uma hierarquia epistêmica que sustenta desigualdades sociais e raciais (Walsh, 2009; Santos, 2021).

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder não se restringe ao passado colonial, mas se atualiza nas estruturas sociais, políticas, econômicas e cognitivas que organizam o mundo contemporâneo. Ela articula raça, trabalho, gênero e autoridade em um padrão de dominação que naturaliza hierarquias e produz subjetividades subalternizadas. No campo educacional, essa colonialidade manifesta-se na hegemonia de currículos descontextualizados, frequentemente centrados em referências europeias ou norte-americanas, na imposição de normas linguísticas que deslegitimam variações regionais e socioeconômicas e na marginalização de saberes ancestrais e comunitários.

Mignolo (2003) denomina esse processo de “geopolítica do conhecimento”, evidenciando que todo saber é situado, embora a modernidade tenha ocultado sua localização para apresentar-se como neutra e universal. Assim, a escola, quando reproduz essa lógica, converte-se em espaço de reprodução da colonialidade, ao invés de constituir-se como território de problematização crítica e emancipação. Nessa perspectiva, torna-se fundamental reconhecer e valorizar epistemologias outras que emergem dos contextos locais e das experiências históricas dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, uma proposta de alfabetização decolonial precisa ultrapassar os limites da decodificação técnica e da instrumentalização da linguagem, compreendendo leitura e escrita como práticas culturais, históricas e políticas. Alfabetizar não se reduz ao domínio do código, mas implica reconhecer os sujeitos como produtores de sentidos, portadores de memórias, pertencimentos e experiências que tensionam o currículo oficial. Walsh (2009) defende uma pedagogia insurgente que articule educação e interculturalidade crítica, desestabilizando as hierarquias epistêmicas e promovendo processos formativos ancorados nos territórios e nas lutas sociais.

De modo convergente, Santos (2021) propõe uma “ecologia de saberes”, na qual diferentes racionalidades coexistam em diálogo horizontal, sem que uma se imponha como parâmetro universal. Alfabetizar, nesse horizonte, é reterritorializar o conhecimento, reinscrevendo o (a) sujeito (a) em sua comunidade, sua história e sua geografia, reconhecendo que a linguagem é também espaço de disputa simbólica e de afirmação identitária. Trata-se de promover uma justiça cognitiva que confronte a monocultura do saber e valorize experiências historicamente subalternizadas, ampliando as possibilidades de produção de sentidos no interior da escola (Santos, 2021). Nessa perspectiva, a alfabetização assume caráter ético-político, ao contribuir para a constituição de sujeitos capazes de ler o mundo criticamente e intervir em suas próprias realidades (Walsh, 2009).

A formação docente, portanto, deve constituir-se como espaço de escuta, afetação e diálogo intercultural, no qual os (as) professores (as) não sejam concebidos (as) como meros executores (as) de políticas curriculares, mas como intelectuais críticos (as) capazes de produzir conhecimento situado (Walsh, 2009). Isso implica reconhecer os saberes da experiência como epistemologicamente válidos e fomentar práticas formativas que articulem teoria e território, universidade e comunidade, pesquisa e ação. Em consonância com a crítica de Santos (2021) à monocultura do saber científico, a formação precisa abrir-se à pluralidade epistemológica, promovendo processos colaborativos que respondam às demandas concretas dos contextos escolares e às desigualdades historicamente produzidas pela colonialidade. Somente assim a educação poderá deslocar-se de uma lógica reprodutora para uma perspectiva transformadora, comprometida com justiça cognitiva e social.

Se, conforme discutido, a colonialidade do saber estrutura hierarquias epistemológicas que atravessam o currículo, a linguagem e as práticas escolares, torna-se imperativo compreender como tais fundamentos se materializam - ou são tensionados - nos processos concretos de formação docente. A crítica decolonial, portanto, não se encerra no plano conceitual, mas exige desdobramentos metodológicos e institucionais capazes de reconfigurar as formas de ensinar, aprender e formar professores (as). É nesse movimento de passagem da fundamentação teórica à prática situada que a experiência formativa realizada na cidade de Itajaí, mais especificamente na Escola de Educação Básica Paulo Bauer, pode ser compreendida como exercício de insurgência pedagógica. A seção

seguinte examina, justamente, como os princípios da horizontalidade, da escuta e da territorialização do conhecimento foram incorporados à organização do encontro, configurando a formação como espaço de resistência à racionalidade tecnicista e como território de produção coletiva de sentidos.

A formação como espaço de resistência: metodologias situadas e horizontalidade

No encontro realizado em Itajaí, na EEB Paulo Bauer, a organização do espaço - em círculo, com mesas temáticas, materiais simbólicos e ambientação lúdica - configurou-se como uma estratégia metodológica intencionalmente orientada por princípios dialógicos e participativos. A disposição circular rompe com a arquitetura pedagógica tradicional, marcada pela centralidade da fala do (a) formador (a) e pela passividade do (a) participante, instaurando uma espacialidade que simboliza e materializa a horizontalidade das relações (Freire, 2019). Tal configuração remete à compreensão freireana de educação como ato de comunhão, em que sujeitos (as) se encontram para problematizar a realidade e produzir conhecimento coletivamente, superando a lógica bancária de transmissão unilateral (Freire, 2019).

A ambientação lúdica e o uso de materiais simbólicos, por sua vez, dialogam com abordagens que reconhecem a dimensão sensível e estética da formação, compreendendo o espaço como dispositivo pedagógico capaz de mobilizar afetos, memórias e pertencimentos (Larrosa, 2017). Assim, o arranjo metodológico não foi mero recurso organizacional, mas parte constitutiva da intencionalidade político-pedagógica do encontro. Ao integrar experiência, sensibilidade e reflexão, a proposta aproxima-se de uma concepção formativa que valoriza a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento (Larrosa, 2017). Desse modo, o espaço formativo converte-se em território de significação coletiva, onde aprender implica também sentir, narrar e ressignificar práticas.

O número expressivo de participantes - aproximadamente 50 docentes - não apenas indica adesão quantitativa, mas revela a demanda concreta por processos formativos que se afastem de modelos tecnicistas e descontextualizados. A literatura sobre formação continuada tem reiterado que propostas eficazes são aquelas que emergem das necessidades reais dos contextos escolares e que reconhecem os (as) professores (as) como sujeitos (as) históricos (as) situados (as) (Imbernón, 2017). A escolha por oficinas articuladas às defasagens apontadas na Plataforma Criança Alfabetizada evidencia um diálogo com dados diagnósticos institucionais; contudo, a abordagem metodológica adotada desloca o foco da mera correção de lacunas para a construção coletiva de sentidos.

Ao tratar tais defasagens por meio de experiências sensíveis, territoriais e criativas, a formação aproxima-se de uma perspectiva crítico-reflexiva, na qual a prática é analisada à luz do contexto sociocultural e das condições materiais de ensino (Schön, 2003). Desse modo, a metodologia adotada sinaliza uma inflexão paradigmática: do modelo prescritivo, centrado em protocolos, para um modelo investigativo e dialógico, orientado pela problematização da realidade. Tal deslocamento fortalece a

autonomia docente, entendida como capacidade de julgamento crítico e tomada de decisão contextualizada (Contreras, 2018). Além disso, promove a constituição de comunidades de aprendizagem nas quais o saber é construído colaborativamente, articulando experiência, teoria e compromisso ético com a transformação da prática (Imbernón, 2017).

A formação foi estruturada como processo de mediação crítica e não como prescrição técnica, o que implica compreender o (a) formador (a) como mediador (a) de diálogos e não como detentor (a) exclusivo (a) do saber. Tal perspectiva encontra respaldo na concepção de formação como prática social reflexiva, na qual os saberes docentes são reconhecidos como conhecimentos profissionais construídos na e pela experiência (Tardif, 2014). Ao mobilizar esses saberes como ponto de partida - e não como lacuna a ser preenchida - a proposta rompe com a racionalidade instrumental que historicamente tem orientado políticas de formação continuada (Contreras, 2018).

A centralidade da escuta, da coautoria e da pluralidade epistêmica aproxima-se, ainda, da noção de ecologia de saberes, ao reconhecer que diferentes experiências e racionalidades coexistem no interior do coletivo docente (Santos, 2021). Metodologicamente, isso se traduziu em dinâmicas colaborativas, partilha de práticas e construção conjunta de estratégias, configurando um modelo formativo que articula reflexão crítica, produção coletiva e compromisso ético com a transformação das práticas pedagógicas. Tal perspectiva reforça a compreensão da formação continuada como processo emancipatório, no qual professores (as) assumem-se como sujeitos epistêmicos e políticos (Freire, 2019). Ao fomentar o diálogo horizontal e a corresponsabilidade, consolida-se uma cultura formativa pautada na solidariedade profissional e na construção coletiva de alternativas pedagógicas contextualizadas (Imbernón, 2017).

A formação foi concebida como território de resistência epistemológica, estruturada na horizontalidade, na escuta e na valorização dos saberes docentes, torna-se fundamental evidenciar como tais princípios se materializaram em práticas concretas. A dimensão político-pedagógica da proposta não permaneceu circunscrita à organização espacial ou à condução dialógica do encontro, mas desdobrou-se em dispositivos metodológicos capazes de corporificar a crítica decolonial no próprio fazer formativo. É nesse contexto que a oficina “Gaiola Mágica” emerge não apenas como atividade didática, mas como expressão paradigmática da concepção de alfabetização defendida ao longo deste trabalho: situada, narrativa, territorializada e comprometida com a reinscrição simbólica de sujeitos (as) historicamente marginalizados (as). A seção seguinte analisa esse dispositivo pedagógico como síntese prática dos fundamentos teóricos anteriormente discutidos, evidenciando a articulação entre epistemologia decolonial, imaginação crítica e produção textual.

Gaiola Mágica: narrativa decolonial e imaginação pedagógica

A oficina “Gaiola Mágica” constitui-se como um dispositivo de aprendizagem ancorado em pressupostos decoloniais ao articular narrativa, território e identidade como eixos estruturantes da prática pedagógica. Ao propor que a produção textual fosse desencadeada por uma história protagonizada pela “Princesa Africana do Mármore”, em viagem pelos municípios da região da AMFRI, a metodologia mobiliza o imaginário como estratégia de problematização cultural e histórica. Tal escolha dialoga com a perspectiva de que o currículo deve ser compreendido como espaço de disputa simbólica e de reinscrição de sujeitos (as) historicamente subalternizados (as) (Walsh, 2009).

Ao integrar elementos da história local e da geografia regional à atividade de escrita, a oficina rompe com a abstração descontextualizada frequentemente presente nas práticas alfabetizadoras e aproxima-se de uma concepção situada de conhecimento, em que aprender implica ler o mundo a partir do próprio território (Freire, 2019). A ativação da memória, da inferência e da criatividade, nesse contexto, não é acessória, mas constitutiva de uma metodologia que reconhece o (a) estudante como sujeito (a) de experiência e produtor (a) de sentidos (Larrosa, 2017).

Cada município foi representado por um símbolo cultural, artesanal ou agrícola, materializado dentro de uma gaiola de vime - objeto cuja polissemia potencializa a dimensão crítica da proposta. A presença concreta desses símbolos (como o peixe de Itajaí, o pão de milho de Itapema e a renda de bilro de Porto Belo) introduz a materialidade cultural no centro do processo de alfabetização, valorizando saberes locais frequentemente marginalizados pelos currículos hegemônicos. Essa estratégia aproxima-se da noção de ecologia de saberes, ao reconhecer a legitimidade de conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades (Santos, 2021). A própria gaiola, enquanto artefato metafórico, convoca reflexões sobre contenção e liberdade, silenciamento e expressão, possibilitando leituras críticas que extrapolam o nível literal da narrativa.

Metodologicamente, trata-se de uma pedagogia que opera por meio de signos culturais densos, estimulando a produção textual como exercício de interpretação simbólica e construção identitária (Mignolo, 2003). Ao convocar os (as) participantes a atribuírem sentidos aos objetos e às narrativas, a proposta ativa processos de leitura do mundo que antecedem e atravessam a leitura da palavra, reafirmando a indissociabilidade entre linguagem e realidade social (Freire, 2019). Desse modo, a escrita deixa de ser mera reprodução de estruturas formais e passa a constituir-se como prática discursiva situada, na qual o (a) sujeito (a) negocia sentidos, reinscreve pertencimentos e produz novas possibilidades de existência simbólica (Bakhtin, 2011).

Ao romper com o modelo tradicional de sequência didática linear, centrado em habilidades fragmentadas e progressões rigidamente estruturadas, a oficina propõe uma abordagem integrada, narrativa e sensorial da alfabetização. A escrita emerge como prática social situada, articulando

oralidade, memória coletiva e imaginação, em consonância com a compreensão de linguagem como prática discursiva atravessada por relações de poder (Bakhtin, 2011). A imaginação é mobilizada como potência pedagógica, reconhecida não como fuga da realidade, mas como capacidade de recriá-la criticamente, ampliando horizontes de compreensão e ação (Freire, 2019). A dimensão estética e lúdica, nesse sentido, não se configura como adorno metodológico, mas como componente epistemológico que possibilita experiências formativas integrais, nas quais emoção e cognição se articulam (Larrosa, 2017).

A escolha de uma princesa africana como protagonista da narrativa introduz, ainda que simbolicamente, uma problematização dos efeitos históricos da diáspora africana no Brasil. Ao deslocar o imaginário eurocentrado que tradicionalmente associa a figura da princesa a matrizes europeias, a oficina promove uma reconfiguração simbólica que tensiona narrativas hegemônicas e amplia referências identitárias (Quijano, 2005). Essa opção metodológica dialoga com a necessidade de reconhecer a centralidade das epistemologias afro-brasileiras na constituição da cultura nacional e de enfrentar os silenciamentos produzidos pela colonialidade do saber (Walsh, 2009). Assim, a atividade não apenas estimula a produção textual, mas inscreve-se em um projeto formativo mais amplo, comprometido com a justiça cognitiva e com a valorização de matrizes culturais historicamente subalternizadas (Santos, 2021).

Se a oficina “Gaiola Mágica” materializa, em nível microdidático, os fundamentos de uma alfabetização situada, narrativa e comprometida com a justiça cognitiva, torna-se necessário confrontar essa experiência com os dados diagnósticos que motivaram a própria formação. A análise das habilidades com maior índice de defasagem em escrita e leitura, nas redes municipal e estadual, não se apresenta, portanto, como contraponto à proposta pedagógica, mas como campo de tensionamento e aprofundamento crítico. Ao colocar em diálogo a prática formativa e os resultados avaliativos, amplia-se a compreensão de que as dificuldades identificadas não podem ser lidas de forma descontextualizada, mas devem ser interpretadas à luz das disputas epistemológicas que atravessam o currículo e a avaliação. É nesse movimento, da experiência concreta à problematização dos indicadores institucionais, que a análise dos dados se inscreve, permitindo examinar como a colonialidade da linguagem e do saber também se manifesta nos critérios que definem o que conta como competência, avanço ou defasagem.

Análise dos dados: habilidades com maior índice de defasagem em escrita e leitura (Rede Municipal e Estadual – Anos Iniciais)

Em diálogo com a proposta inicial deste artigo, que compreende a escrita como prática social, histórica e situada, atravessada por relações de poder, raça, classe e gênero (Freire, 2019; Bakhtin,

2011; hooks, 2013), a análise dos dados permite problematizar não apenas as dificuldades apresentadas pelos estudantes, mas também os próprios critérios de avaliação que definem o que é considerado “defasagem”. Sob a perspectiva da colonialidade do saber e da linguagem (Quijano, 2005; Mignolo, 2003), os instrumentos avaliativos não são neutros, mas inscritos em regimes históricos de legitimação do conhecimento.

Quadro 1 – Habilidades com maior índice de defasagem em escrita por ano escolar (Rede Municipal e Estadual)

Ano escolar	Gênero/Proposta de escrita	Aspectos com maior defasagem	Domínio da escrita	Nível de processamento linguístico
2º ano	Produção de texto (bilhete)	Pontuação; Ortografia; Segmentação	Convenções da escrita	Nível ortográfico
3º ano	Produção de narrativa a partir de cenas	Pontuação	Convenções da escrita	Nível sintático
4º e 5º ano	Narrativa a partir de introdução e relato pessoal	Registro formal; Coerência; Tipologia textual; Coesão	Organização textual	Nível discursivo

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da avaliação diagnóstica de escrita da Rede Municipal e Estadual.

Os resultados evidenciam um padrão progressivo de complexificação das dificuldades ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com deslocamento das fragilidades centradas em aspectos notacionais e normativos para dimensões discursivas e textuais mais elaboradas. Entretanto, sob uma perspectiva decolonial, esse movimento não pode ser interpretado exclusivamente como insuficiência individual dos estudantes, mas como expressão de um modelo escolar historicamente ancorado na centralidade da norma culta hegemônica e na colonialidade da linguagem (Quijano, 2005; Walsh, 2009).

No 2º ano, na produção do gênero bilhete, as maiores defasagens concentram-se em pontuação, ortografia e segmentação de palavras. Em termos tradicionais, tais dificuldades são associadas à consolidação do sistema de escrita alfabética (Morais, 2012). Contudo, ao considerar a diversidade linguística presente nas redes municipal e estadual, marcadas por variações sociolinguísticas, pertencimentos étnico-raciais e diferentes repertórios culturais, torna-se necessário questionar em que medida a avaliação dessas habilidades desconsidera os saberes linguísticos já constituídos pelas crianças em seus territórios (Soares, 2007; Bagno, 2002).

A segmentação e a ortografia, por exemplo, são frequentemente tratadas como indicadores neutros de domínio técnico. No entanto, a imposição de um padrão normativo único pode invisibilizar variações legítimas da língua e reforçar processos de hierarquização linguística (Bagno, 2002; Bortoni-Ricardo, 2004). Assim, mais do que intensificar práticas de correção normativa, impõe-se a necessidade de articular consciência fonológica e reflexão ortográfica a uma pedagogia linguística crítica, que reconheça a pluralidade dos modos de falar e escrever como ponto de partida para a aprendizagem (Freire, 2019).

No 3º ano, a permanência da dificuldade relacionada à pontuação, na produção de narrativas a partir de cenas, indica que o domínio dos recursos de organização sintática e textual ainda não está plenamente consolidado. Entretanto, sob uma abordagem decolonial, é fundamental compreender que a pontuação não é apenas um dispositivo técnico, mas um marcador de organização do discurso legitimado pela tradição letrada eurocêntrica (Bakhtin, 2011; Mignolo, 2003). Isso não implica relativizar sua importância, mas problematizar a forma como seu ensino é conduzido. A memorização de regras descontextualizadas tende a reforçar a lógica da colonialidade do saber (Quijano, 2005), ao passo que a integração entre produção textual, oralidade e análise linguística pode promover maior agência discente na construção do sentido (Freire, 2019).

Nos 4º e 5º anos, as defasagens deslocam-se para dimensões discursivas mais complexas: registro formal, coerência, tipologia textual e coesão. A centralidade do “registro formal” como critério avaliativo exige reflexão crítica. Historicamente, a formalidade linguística tem sido associada à legitimação de determinados grupos sociais, funcionando como marcador simbólico de pertencimento e exclusão (Bourdieu, 2018; Quijano, 2005). Nesse sentido, a dificuldade no uso do registro formal pode revelar não apenas fragilidade técnica, mas também tensões entre repertórios linguísticos comunitários e expectativas escolares normativas (Walsh, 2009).

As dificuldades de coerência e coesão, por sua vez, precisam ser analisadas à luz das práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes (Soares, 2007). Quando a escola privilegia modelos textuais distanciados das experiências concretas dos sujeitos, pode produzir desalinhamento entre as narrativas escolares e as narrativas da vida cotidiana (Freire, 2019). A dificuldade em reconhecer e estruturar a tipologia textual narrativa pode indicar que o ensino dos gêneros ainda se orienta por esquemas rígidos e descontextualizados, pouco conectados às experiências culturais dos estudantes (Bakhtin, 2011).

A análise comparativa longitudinal aponta três movimentos: (i) no 2º ano, predominância de dificuldades relativas às convenções básicas da escrita; (ii) no 3º ano, transição entre consolidação notacional e organização sintática; e (iii) nos 4º e 5º anos, prevalência de dificuldades discursivas e estruturais. Sob uma perspectiva decolonial, esse percurso evidencia que a escola avança na exigência de conformidade ao padrão linguístico hegemônico à medida que os estudantes progridem nos anos escolares, ampliando também os mecanismos de controle simbólico sobre a linguagem (Mignolo, 2003; Santos, 2021).

Assim, as chamadas “defasagens” podem ser compreendidas como pontos de tensão entre a cultura escolar normativa e os repertórios socioculturais dos estudantes. Tal compreensão desloca o foco da insuficiência individual para a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e avaliativas (Walsh, 2009). Nesse sentido, torna-se imperativo interrogar os próprios critérios de validação do

desempenho escolar, reconhecendo que avaliar implica também decidir quais saberes são legitimados e quais experiências permanecem à margem do reconhecimento institucional.

No que se refere às implicações pedagógicas, os dados reforçam a necessidade de: (a) integrar alfabetização e produção textual desde o 2º ano, valorizando saberes linguísticos prévios (Soares, 2007); (b) desenvolver trabalho sistemático com pontuação em contextos reais de uso, articulando oralidade e escrita (Bakhtin, 2011); (c) ampliar práticas de reescrita orientada que promovam reflexão crítica sobre a linguagem (Freire, 2019); (d) ensinar gêneros textuais a partir de práticas sociais concretas (Dolz; Schneuwly, 2004); e (e) fomentar estratégias metacognitivas que fortaleçam a autonomia discente.

Considerando a coexistência das redes municipal e estadual, torna-se igualmente fundamental promover alinhamento curricular e formação docente continuada sob uma perspectiva crítica e decolonial, que reconheça a escrita não apenas como domínio técnico, mas como campo de disputa simbólica (Santos, 2021; Walsh, 2009). Nesse horizonte, ensinar a escrever implica também disputar sentidos sobre quais vozes são legitimadas, quais narrativas são valorizadas e quais formas de linguagem são reconhecidas como produtoras de conhecimento.

Em continuidade à análise das habilidades de escrita e em consonância com a proposta inicial deste artigo, que problematiza os processos de avaliação à luz da colonialidade do saber e da linguagem (Quijano, 2005; Mignolo, 2003), os dados relativos à leitura evidenciam não apenas um percurso progressivo de complexificação cognitiva, mas também a ampliação das exigências de conformidade aos modos hegemônicos de interpretação textual legitimados pela escola.

Quadro 2 – Habilidades com maior índice de defasagem em leitura por ano escolar (Rede Municipal e Estadual)

Ano escolar	Habilidade com maior índice de defasagem em leitura	Domínio de leitura envolvido	Nível de processamento cognitivo
2º ano	Identificar a finalidade de um texto	Compreensão global do texto	Processamento literal
3º ano	Identificar variações de sons de grafema	Consciência fonológico-ortográfica	Decodificação
4º ano	Localizar informações explícitas em textos e inferir informações em texto exclusivamente verbal	Localização e inferência	Processamento inferencial
5º ano	Inferir o sentido de metáforas poéticas; reconhecer o conflito gerador do enredo; reconhecer o efeito de sentido da diagramação; reconhecer relações lógico-discursivas; identificar o referente de expressão nominal	Interpretação textual e discursiva	Processamento interpretativo

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da avaliação diagnóstica de leitura da Rede Municipal e Estadual.

Observa-se um deslocamento que parte da compreensão global do texto, no 2º ano, para habilidades inferenciais, metalinguísticas e discursivas mais sofisticadas no 5º ano. Contudo, sob uma abordagem decolonial, esse movimento precisa ser analisado criticamente, pois as habilidades consideradas centrais na avaliação da leitura estão ancoradas em concepções específicas de texto, sentido e racionalidade, historicamente constituídas no interior da tradição letrada ocidental (Chartier, 1988; Mignolo, 2003). Desse modo, problematiza-se não apenas o nível de complexidade das habilidades exigidas, mas os próprios paradigmas epistemológicos que definem o que conta como leitura competente.

No 2º ano, a principal defasagem refere-se à habilidade de identificar a finalidade de um texto. Em uma leitura tradicional, tal dado indicaria fragilidade na compreensão da função comunicativa dos gêneros. Entretanto, sob uma perspectiva decolonial, é necessário perguntar: quais finalidades textuais são privilegiadas? Quais gêneros circulam como legítimos no espaço escolar? A dificuldade em identificar a finalidade pode revelar não apenas limitações individuais, mas também a distância entre os gêneros escolares e as práticas de letramento vivenciadas nos territórios das crianças (Soares, 2007). Quando a escola não reconhece saberes comunitários, religiosos, populares ou midiáticos como formas válidas de leitura do mundo, ela produz desencontros entre experiência e expectativa avaliativa (Freire, 2019).

No 3º ano, a maior defasagem concentra-se na identificação de variações de sons de grafema. Embora esse dado aponte para desafios na consolidação das relações fonema-grafema (Moraes, 2012), é preciso considerar que o português brasileiro é marcado por diversidade fonética e variações regionais (Bagno, 2002). A normatização rígida da correspondência grafema-fonema pode desconsiderar marcas de oralidade próprias de determinados grupos sociais, convertendo diferenças linguísticas em “erros” (Bortoni-Ricardo, 2004). Assim, a análise dessa habilidade deve ser acompanhada de uma reflexão sociolinguística que reconheça a pluralidade das formas de falar e ler como ponto de partida, e não como obstáculo.

No 4º ano, as defasagens deslocam-se para localizar informações explícitas e inferir informações em textos exclusivamente verbais. À primeira vista, trata-se da transição da leitura literal para a leitura inferencial. Entretanto, é preciso questionar que tipos de texto são tomados como referência. A centralidade do texto exclusivamente verbal pode invisibilizar práticas de leitura multimodal amplamente presentes nas culturas juvenis e periféricas (Rojo, 2009). A escola, ao privilegiar a textualidade verbal escrita formal, reafirma uma hierarquia epistemológica que posiciona determinadas formas de leitura como superiores (Mignolo, 2003).

No 5º ano, as defasagens tornam-se significativamente mais complexas, envolvendo a inferência de metáforas poéticas, o reconhecimento do conflito gerador do enredo, o efeito de sentido

da diagramação, as relações lógico-discursivas e a identificação de referentes nominais. Essas habilidades exigem repertório cultural ampliado e familiaridade com convenções literárias e discursivas específicas (Bakhtin, 2011). Sob uma perspectiva decolonial, é fundamental problematizar que repertórios culturais são legitimados como universais (Santos, 2021). A interpretação de metáforas, por exemplo, depende de referenciais simbólicos que nem sempre dialogam com as experiências concretas dos estudantes.

O reconhecimento do conflito narrativo e das relações lógico-discursivas está vinculado a modelos estruturais de narrativa consolidados na tradição literária europeia. Quando tais modelos são apresentados como padrão universal de organização textual, desconsideram-se outras formas de narrar, presentes em tradições orais afro-brasileiras, indígenas e populares, que operam com temporalidades e estruturas distintas (Walsh, 2009). Tal invisibilização reforça hierarquias epistêmicas que associam legitimidade textual à matriz eurocêntrica, marginalizando modos outros de produção de sentido.

A análise progressiva das habilidades de leitura revela quatro movimentos: (i) no 2º ano, foco na finalidade textual; (ii) no 3º ano, consolidação das relações fonema-grafema; (iii) no 4º ano, transição para leitura inferencial; e (iv) no 5º ano, predominância de habilidades interpretativas complexas. Contudo, sob a lente decolonial, percebe-se que esse percurso também representa um aumento gradual das exigências de alinhamento à racionalidade letrada hegemônica (Quijano, 2005). Nesse processo, intensifica-se a normatização dos modos de interpretar, frequentemente em detrimento de práticas de leitura ancoradas em saberes e experiências socioculturais diversos.

Assim como observado na análise da escrita, as chamadas “defasagens” em leitura podem ser compreendidas como zonas de tensão entre os modos escolares de produzir sentido e os repertórios culturais dos (as) estudantes. A leitura não é apenas habilidade cognitiva, mas prática social situada (Freire, 2019; Street, 2014). Quando a escola ignora essa dimensão, corre o risco de transformar diferenças culturais em indicadores de insuficiência. Nesse cenário, práticas avaliativas descontextualizadas tendem a reforçar processos de exclusão simbólica ao deslegitimar formas plurais de compreensão e interpretação do mundo.

No que se refere às implicações pedagógicas, torna-se necessário: (a) fortalecer o trabalho com gêneros textuais a partir de práticas sociais concretas e territorializadas (Dolz; Schneuwly, 2004); (b) reconhecer e valorizar múltiplas formas de leitura, incluindo linguagens multimodais (Rojo, 2009); (c) ensinar estratégias inferenciais de maneira dialógica, articulando experiências dos estudantes (Bakhtin, 2011); (d) ampliar o repertório literário com produções afro-brasileiras, indígenas e periféricas (Santos, 2021); e (e) promover formação docente que incorpore fundamentos da sociolinguística e da pedagogia crítica (Freire, 2019; Walsh, 2009).

Em diálogo com a análise anterior sobre escrita, observa-se coerência no deslocamento das dificuldades: inicialmente centradas na base técnica da linguagem e, posteriormente, situadas em dimensões discursivas e interpretativas. Sob a perspectiva decolonial que fundamenta este artigo, tal constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas integradas de leitura e escrita que reconheçam a linguagem como campo de disputa simbólica (Mignolo, 2003; Santos, 2021). Ensinar a ler, nesse horizonte, implica também disputar quais sentidos são legitimados, quais narrativas são reconhecidas como válidas e quais sujeitos são autorizados a interpretar o mundo (Freire, 2019).

A transição da análise dos dados para a discussão proposta nesta seção exige explicitar que os indicadores apresentados não se esgotam em si mesmos, mas demandam interpretação situada e fundamentação teórico-política. Se, na seção anterior, evidenciou-se que as chamadas “defasagens” expressam tensões entre a cultura escolar normativa e os repertórios socioculturais dos estudantes, torna-se necessário agora aprofundar como a formação docente realizada operou justamente nesse ponto de fricção. Assim, a discussão que se segue desloca o foco da descrição diagnóstica para a problematização das condições históricas, epistemológicas e pedagógicas que produzem tais resultados, articulando avaliação, colonialidade da linguagem e reconfiguração das práticas de leitura e escrita no interior da formação continuada.

Discussão: formação docente, colonialidade da linguagem e reconfiguração das práticas de leitura e escrita

A articulação entre os dados diagnósticos do CAEd e a formação docente “Leitura e Escrita: possibilidades metodológicas de aprendizagem” permite deslocar a compreensão das defasagens para além de uma leitura estritamente técnica ou psicométrica. Ao serem analisados à luz das epistemologias decoloniais, os indicadores deixam de ser compreendidos apenas como evidências de insuficiência pedagógica e passam a revelar tensões estruturais entre modelos hegemônicos de alfabetização e práticas socioculturais situadas. Nesse horizonte, os resultados avaliativos deixam de operar como instrumentos de classificação e passam a constituir-se como dispositivos críticos de reflexão sobre as condições históricas, linguísticas e institucionais que produzem tais assimetrias.

Nesse sentido, a formação não se configurou como espaço de mera instrumentalização metodológica, mas como território de problematização crítica da própria matriz avaliativa. Como assinala Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do saber opera por meio da naturalização de padrões universais de conhecimento, entre eles a linguagem legitimada como norma. Quando os dados apontam dificuldades recorrentes no uso do registro formal, da ortografia normativa ou da pontuação, é necessário questionar em que medida tais critérios refletem competências discursivas amplas ou apenas aderência a convenções eurocentradas de escrita.

A formação buscou, portanto, instaurar um movimento de dupla leitura: leitura dos dados e leitura das condições históricas que os produzem. Tal perspectiva aproxima-se da noção de geopolítica do conhecimento desenvolvida por Walter Mignolo (2003), segundo a qual toda validação de saber está situada em relações de poder. Assim, compreender as defasagens em leitura inferencial, por exemplo, implica reconhecer que a interpretação de metáforas, ironias ou conflitos narrativos depende de repertórios culturais específicos, nem sempre contemplados nos materiais didáticos padronizados.

A oficina “Gaiola Mágica”, desenvolvida no âmbito da formação, emergiu como dispositivo pedagógico de reterritorialização da escrita. Ao mobilizar memórias locais, narrativas orais, elementos do imaginário comunitário e experiências de vida dos estudantes, a proposta desloca o eixo da produção textual da reprodução normativa para a autoria situada. Esse movimento dialoga com a concepção de leitura de mundo proposta por Paulo Freire, para quem a palavra escrita ganha sentido quando ancorada nas experiências concretas dos sujeitos. Assim, a prática pedagógica passa a reconhecer a escrita como ação cultural e política, vinculada aos modos de existir, narrar e significar o território pelos próprios estudantes.

Do ponto de vista da alfabetização, a formação não negou a importância da sistematização do sistema de escrita alfabética, conforme discutido por Artur Gomes de Moraes (2012), mas tensionou a centralidade exclusiva de métodos sintéticos descontextualizados. Ao integrar práticas analíticas, produção textual significativa e reflexão linguística, buscou-se aproximar alfabetização e letramento, em consonância com as contribuições de Magda Soares (2007). Desse modo, a apropriação do princípio alfabético foi concebida como indissociável das práticas sociais de uso da língua, articulando domínio notacional e participação efetiva em eventos de leitura e escrita.

A discussão coletiva dos dados evidenciou que dificuldades de segmentação, pontuação e coesão textual persistem quando ensinadas de forma fragmentada. Quando, entretanto, tais elementos são trabalhados no interior de projetos narrativos, observa-se maior engajamento e apropriação funcional da escrita. Esse achado reforça a perspectiva dialógica da linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin (2011), segundo a qual o sentido se constrói na interação entre sujeitos, textos e contextos. Nessa direção, a aprendizagem da escrita passa a ser compreendida como prática social situada, dependente das condições de interlocução e dos propósitos comunicativos que orientam a produção textual.

Sob a lente das pedagogias decoloniais, a formação também problematizou o lugar da escola como mediadora de legitimidades linguísticas. Conforme argumenta Catherine Walsh (2009), práticas educativas podem tanto reproduzir hierarquias epistêmicas quanto produzir fissuras nelas. Ao reconhecer variações linguísticas, repertórios comunitários e formas plurais de narrar, a formação buscou produzir tais fissuras, ampliando o conceito de competência leitora e escritora. Desse modo,

tensiona-se a noção de norma como único horizonte de legitimidade, abrindo espaço para epistemologias outras no ensino da linguagem.

Outro elemento relevante da discussão refere-se à relação entre avaliação externa e prática docente. Longe de rejeitar os dados do CAEd, a formação propôs sua reapropriação crítica. Em vez de orientar práticas de reforço normativo intensivo, os indicadores foram utilizados como ponto de partida para a criação de experiências pedagógicas contextualizadas. Tal movimento aproxima-se da ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2021), ao reconhecer que a superação das defasagens exige diálogo entre conhecimentos escolares, territoriais e experienciais.

Desse modo, a discussão evidencia que a formação docente, quando articulada a uma leitura crítica dos dados e sustentada por referenciais decoloniais, pode reconfigurar práticas de leitura e escrita nos anos iniciais. Mais do que corrigir déficits, trata-se de ampliar repertórios, redistribuir legitimidades discursivas e reposicionar a docência como prática intelectual, criativa e politicamente situada. Nesse enquadramento, a ação pedagógica assume um papel estratégico na construção de justiça cognitiva no interior das práticas escolares.

Considerações finais: por uma práxis docente insurgente e situada

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que os dados diagnósticos de leitura e escrita produzidos pelo CAEd, quando interpretados sob a lente das epistemologias decoloniais, deixam de ser compreendidos como meros indicadores de insuficiência individual e passam a revelar tensões estruturais entre a cultura escolar normativa e os repertórios socioculturais dos(as) estudantes. As chamadas “defasagens”, tanto em escrita quanto em leitura, evidenciam um percurso de crescente complexificação das exigências escolares, da consolidação notacional nos anos iniciais à predominância de habilidades discursivas, inferenciais e metatextuais nos anos subsequentes, mas também explicitam a ampliação das expectativas de alinhamento à racionalidade letrada hegemônica (Quijano, 2005; Mignolo, 2003).

Nesse sentido, a formação docente “Leitura e Escrita: possibilidades metodológicas de aprendizagem” não se configurou como resposta tecnicista aos dados, mas como espaço de problematização crítica de seus fundamentos. Ao articular alfabetização e letramento (Soares, 2007), sistematização do sistema de escrita alfabética (Moraes, 2012) e produção textual significativa (Geraldi, 2011), a proposta buscou integrar dimensões técnicas, discursivas e socioculturais da linguagem, superando dicotomias reducionistas. A análise coletiva dos indicadores permitiu deslocar o foco da correção normativa isolada para a construção de práticas pedagógicas situadas, nas quais ortografia, pontuação, coerência e inferência fossem trabalhadas no interior de projetos narrativos conectados às experiências concretas dos sujeitos (Bakhtin, 2011; Freire, 2019).

A oficina “Gaiola Mágica”, nesse contexto, sintetiza a concepção de alfabetização defendida no artigo: narrativa, territorializada, estética e politicamente comprometida. Ao mobilizar memória regional, imaginação crítica e protagonismo discente, a proposta materializa a noção freireana de leitura do mundo como condição da leitura da palavra (Freire, 2019), ao mesmo tempo em que tensiona a colonialidade da linguagem ao reinscrever sujeitos historicamente subalternizados no centro da produção textual (Walsh, 2009; Santos, 2021). Trata-se de um gesto pedagógico que não nega a importância das habilidades avaliadas, mas as reinscreve em uma perspectiva de justiça cognitiva e pluralidade epistêmica.

Os dados analisados também evidenciam a necessidade de fortalecer a formação continuada como espaço de mediação crítica entre avaliação externa e prática docente. Longe de rejeitar os instrumentos diagnósticos, o artigo defende sua reapropriação reflexiva, compreendendo-os como ponto de partida para a investigação pedagógica e não como roteiro prescritivo. Tal movimento exige reconhecer o(a) professor(a) como intelectual crítico(a) (Tardif, 2014; Imbernón, 2017), capaz de interpretar indicadores à luz do território, das condições materiais de ensino e das múltiplas formas de letramento presentes nas comunidades escolares (Street, 2014).

Conclui-se, portanto, que enfrentar as defasagens em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental demanda mais do que reforço técnico ou intensificação normativa. Exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas sustentada por fundamentos ético-políticos que reconheçam a linguagem como campo de disputa simbólica e a escola como espaço de produção de sentidos. Integrar alfabetização e letramento como práxis crítica implica afirmar que ensinar a ler e escrever é também disputar quais vozes são legitimadas, quais narrativas são valorizadas e quais sujeitos são autorizados a interpretar o mundo (Freire, 2019; Walsh, 2010).

Assim, a experiência formativa realizada na região da AMFRI aponta para a possibilidade concreta de articular dados diagnósticos, fundamentação teórica e prática pedagógica em um movimento coerente e insurgente. Ao assumir a formação continuada como espaço de resistência epistêmica e reconstrução de sentidos, reafirma-se o compromisso com uma educação comprometida com a justiça cognitiva e social, na qual a alfabetização não seja apenas etapa técnica do percurso escolar, mas exercício de emancipação e resistência. Nessa direção, a docência se configura como prática política de resistência frente às assimetrias produzidas pela colonialidade do saber.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2018.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 95. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Autêntica, 2021.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-Line**, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: fev. 2026.