

# CADERNOS PEDAGÓGICOS PARA A PRÉ-ESCOLA

## ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO PARA AS CLASSES POPULARES

EDUCATIONAL WORKBOOKS FOR PRESCHOOL: SOME QUESTIONS ABOUT EVALUATION OF LEARNING AND LITERACY TO POPULAR CLASSES

CUADERNOS PEDAGÓGICOS PARA EL PERÍODO PREESCOLAR: ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ALFABETIZACIÓN PARA LAS CLASES POPULARES



**Maria Teresa Esteban**

Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense | Brasil  
E-mail: mtesteban@uol.com.br

**Virgínia Louzada**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do departamento dos Estudos Aplicados ao Ensino da Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil  
E-mail: virginalouzada.feuerj@gmail.com

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** ESTEBAN, M. T. LOUZADA, V. Cadernos Pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre a avaliação da aprendizagem e a alfabetização para as classes populares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 187-204 Jul./Dez. 2014.



**RESUMO:** O presente artigo discute a concepção de alfabetização presente nos Cadernos Pedagógicos para a Pré-escola – material pedagógico produzido pela SME/Rio, que visa direcionar o trabalho pedagógico realizado com esta faixa etária. A partir de questões sobre as relações entre alfabetização, pré-escola e desempenho escolar que os cadernos suscitam, trazemos as contribuições dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem para o debate, a fim de oportunizar processos de ensino e de aprendizagem mais favoráveis às crianças das classes populares. O trabalho toma documentos elaborados por essa secretaria municipal de educação como objeto de estudo. Neles encontramos a predominância de uma perspectiva mecanicista e reducionista de alfabetização, com a antecipação da aquisição do código escrito para a educação infantil, articulada à intenção de melhorar os índices nas avaliações externas e em larga escala que serão aplicadas em anos de escolaridade posteriores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cadernos Pedagógicos. Educação infantil. Alfabetização. Avaliação. Classes populares.

**ABSTRACT:** This article discusses the concept of literacy in the Educational Workbooks for Preschool - teaching material produced by SME/Rio, which aims to guide the pedagogical work with this age group. These workbooks raise questions about the relationship between literacy, preschool and school performance, from them, we bring the contributions of studies on the evaluation of learning for the debate in order to create opportunities teaching and learning processes more favorable to popular classes's children. The work takes documents drawn up by this municipal education department as object of study. In them we found the dominance of a mechanistic and reductionist perspective of literacy, with the anticipation of the acquisition code written for early childhood education, linked to the intention of improving the levels at external and large-scale assessment that will be applied in later years of schooling.

**KEYWORDS:** Educational workbooks. Early childhood education. Literacy. Assessment. Popular classes



## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão acerca das relações entre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica na educação infantil, predominantes no projeto educacional do Município do Rio de Janeiro, e a avaliação externa e em larga escala que será aplicada em anos de escolaridade posteriores. Tomamos como referência os Cadernos Pedagógicos utilizados na pré-escola nessa rede pública municipal, pensados a partir de uma perspectiva que restringe o processo de alfabetização à aquisição do código escrito, antecipa essa aprendizagem para a educação infantil e se vincula à elevação de índices de desempenho.

Nosso interesse por estes cadernos está no fato de serem utilizados em turmas de crianças de cinco anos, ou seja, o período que antecede o início do ensino fundamental – etapa da escolarização em que começa a avaliação externa. Discutir a concepção de alfabetização a partir do trabalho realizado na educação infantil adquire sentido pela articulação existente entre esses níveis de ensino, com destaque para o fato de que o terceiro ano do ensino fundamental é, oficialmente, o prazo limite para que as crianças estejam alfabetizadas. Essa definição nos leva a problematizar a concepção de alfabetização vigente, a proposta pedagógica para a pré-escola dela decorrente e o papel que a avaliação da aprendizagem cumpre nesse contexto.

As escolas públicas municipais do Rio de Janeiro aderiram ao PNAIC<sup>1</sup>, no ano de 2012. Inseridos nesse contexto, os/as professores/as alfabetizadores da rede e os/as diretores/as das escolas da rede municipal carioca assinaram o Pacto Carioca pela Alfabetização<sup>2</sup>, comprometendo-se a esforçar-se para alcançar as seguintes metas<sup>3</sup>:

1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Ministério da Educação, lançado em 2012, que estabelece os 8 anos de idade, correspondente ao 3º ano do ensino fundamental, como o limite para que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas.

2 Que segue os mesmos moldes do PNAIC.

3 Disponível em: <http://ematenas.blogspot.com.br>. Acesso em: 04 mai. de 2014.

Toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando seu processo de alfabetização;

Toda criança capaz de ler e escrever textos adequados a sua idade ao final do 1º ano do ensino fundamental; e

Toda criança com a alfabetização consolidada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Esse é o pano de fundo de nossa discussão sobre os Cadernos Pedagógicos, material que nos permite observar aspectos importantes sobre o direcionamento do trabalho pedagógico, como discutiremos a seguir. Os cadernos são um material estruturado, elaborado e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/Rio) para todos os anos de escolaridade do

ensino fundamental e também para a educação infantil, modalidade pré-escola<sup>4</sup>. No ensino fundamental, são chamados Cadernos de Apoio Pedagógico, visam a preparar as crianças para as Provas Bimestrais da Rede<sup>5</sup>.

Ainda que na educação infantil o material em discussão não apresente explicitamente esse caráter preparatório, uma vez que não há provas externas padronizadas para essa faixa etária, é preciso considerar o quanto a pré-escola, como o próprio nome indica, não é vista por sua especificidade na educação da infância, mas como uma etapa prévia à escolarização. Estudos como o de Campos et alii (2011) corroboram essa perspectiva ao indicarem ser possível identificar diferenças qualitativas no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental que frequentaram uma pré-escola considerada de qualidade. Crianças pré-escolares possuem melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental do que crianças que não frequentaram a pré-escola.

A clara relação entre pré-escola e desempenho escolar posterior é uma forte justificativa para tomarmos os Cadernos Pedagógicos para a pré-escola como objeto de reflexão no sentido de discutir o papel que a avaliação cumpre na relação que se estabelece entre a concepção de alfabetização em vigor e sua apreensão na prática pedagógica na educação infantil. O estudo realizado encontra uma proposta de alfabetização reduzida, por sustentar-se no pressuposto de que seria possível dominar a escrita a partir da aquisição do código - limitando *o que* se ensina, *o como* se ensina e *a quem* se ensina. Assinala ainda a presença, na pré-escola, da lógica classificatória que permeia as avaliações da aprendizagem no cotidiano escolar e em larga escala dos anos posteriores, embora até o início do ensino fundamental o *rendimento* das crianças não seja formalmente mensurado nem expresso por notas ou conceitos, já que a avaliação nessa etapa deva ser predominantemente qualitativa.

Porém, logo que as crianças, aos 6 anos, ingressam no ensino fundamental são inseridas em um sistema clara e formalmente classificatório e meritocrático. Para além dos procedimentos de avaliação existentes no cotidiano escolar, há um conjunto de provas a que as crianças serão submetidas nos três primeiros anos do ensino fundamental, a saber:

**Alfabetiza Rio:** prova aplicada no 1º ano do ensino fundamental (ou seja, alunos/as recém egressos/as da pré-escola). Esta prova é idealizada pela SME/Rio e visa aferir os conhecimentos infantis em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática;

**Provinha Brasil:** prova aplicada no 2º ano do ensino fundamental, ao início e ao final do período letivo, que procura aferir

4 Esse material vem sendo usado na rede municipal desde o início da primeira gestão do Prefeito Eduardo Paes, em janeiro de 2009, tendo como Secretária de Educação Cláudia Costin.

5 Os Cadernos Pedagógicos, desenvolvidos pela SME/Rio, visam preparar os/as alunos/as da rede para as Provas Bimestrais, avaliação externa aplicada na rede no ensino fundamental.



os conhecimentos infantis em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Esta prova é idealizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Está inserida no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) – instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios que pretende assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização<sup>6</sup>;

**Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):** prova destinada aos alunos/as do 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, Alfabetização. Também está inserida no contexto do Pnaic. Assim como as provas Alfabetiza Rio e Provinha Brasil, esta avaliação também está interessada em aferir os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa e a Matemática. A ANA também é produzida pelo Inep<sup>7</sup>.

A utilização dos Cadernos Pedagógicos na pré-escola, produzidos pela equipe da SME, não está dissociado do processo de preparação das crianças para esse novo contexto que seu ingresso no ensino fundamental produz.

## CADERNOS PEDAGÓGICOS PARA A PRÉ-ESCOLA: QUESTÕES E REFLEXÕES

6 Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2015.

7 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 19 mar. 2015.

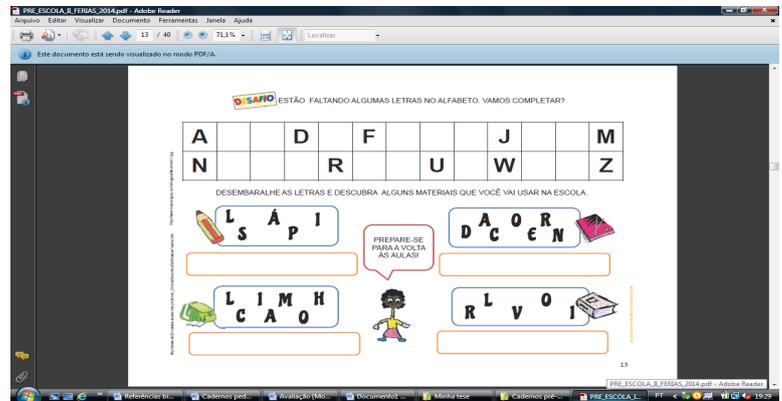
Os Cadernos Pedagógicos para a pré-escola são produzidos pela Gerência de Educação Infantil (GEI) da SME/Rio e impressos pela Ediouro Gráfica e Editora LTDA. Estão organizados da seguinte maneira:

- Almanaque de Férias, que as crianças recebem ao final do ano letivo para fazer suas atividades em casa, no período de férias;
- Cadernos de Atividades, que são utilizados durante o ano letivo. Em relação aos cadernos de atividades, são produzidos dois deles – um para cada semestre do ano.

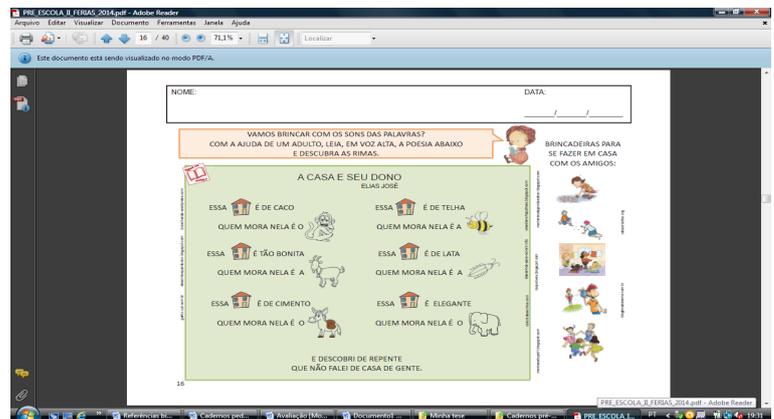
As atividades de ambos os cadernos estão direcionadas para a aquisição do código escrito. O material oferece a sistematização de um trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, com diferentes gêneros textuais e atividades sobre a consciência fonológica.

Ambos os cadernos possuem a mesma estrutura, com as seguintes atividades: calendário, alfabeto, letra inicial (nome e outras palavras), nome da criança e atividades voltadas à consciência fonológica. Há pouco espaço para que a criança utilize a escrita espontânea e para propostas

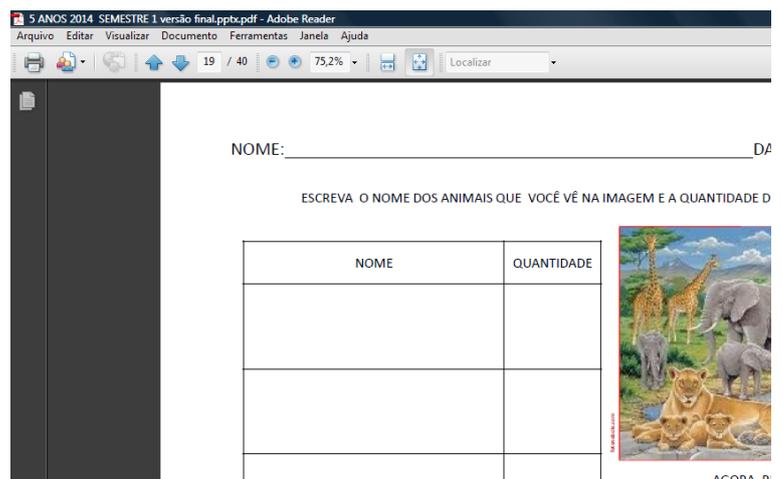
que se desdobrem em atividades orais. Esses cadernos privilegiam atividades mecânicas e repetitivas em relação à Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento.



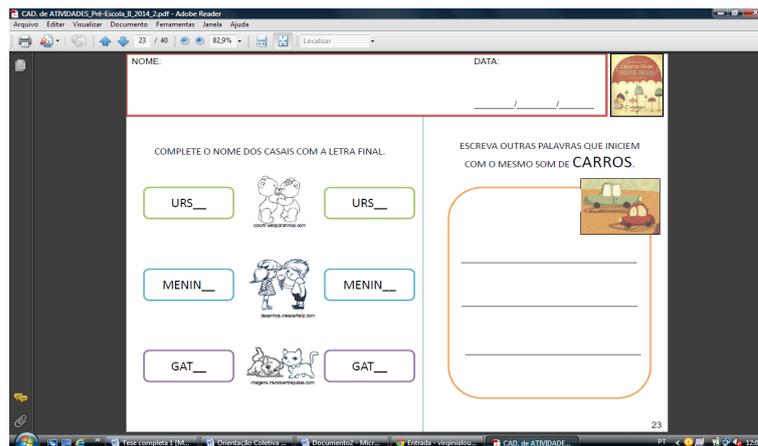
Almanaque de Férias 2014.



Almanaque de Férias 2014.



Caderno de Atividades 2014 (1º semestre).



Caderno de Atividades 2014 (2º semestre).

Analisando os cadernos, torna-se possível perceber que há uma tendência de atividades de apropriação do sistema de escrita, tais como: identificar letras do alfabeto, reconhecer palavras como unidade gráfica e identificar relações fonema/grafema (som/letra). A predominância de atividades desse tipo expõe um trabalho pedagógico orientado por uma perspectiva linear, cumulativa e gradual de ensino e de aprendizagem, restringindo o processo de alfabetização à capacidade de apreensão do sistema alfabético de escrita.

No entanto, podemos inferir que tais atividades estão referendadas nos descritores das avaliações externas e em larga escala citadas anteriormente neste artigo. De acordo com a matriz de referência da prova Alfabetiza Rio<sup>8</sup> para Língua Portuguesa, podemos encontrar, entre os descritores, a necessidade de ‘identificar /reconhecer letras do alfabeto’. Em relação à Provinha Brasil, os seguintes descritores se relacionam diretamente ao que se propõe nos Cadernos Pedagógicos: “reconhecer letras”, “reconhecer sílabas” e “estabelecer relação entre as unidades sonoras e suas representações gráficas”.

8 Disponível em: <http://www.alfabetizario.caedufff.net/relatorio-da-escola/matriz-de-referencia/>. Acesso em: 19 mar. de 2015.

9 Documento produzido pela SME/RJ.

Discutir a concepção de alfabetização presente no material evidencia a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Neste sentido, a alfabetização é conceituada como a aquisição do código escrito, enquanto o letramento é entendido como as possibilidades de usos e funções sociais da língua escrita.

Ainda em relação à questão, o documento intitulado *Orientações ao Professor de Pré-escola I e II: caderno de atividades da criança (2013)*<sup>9</sup> defende que letramento e alfabetização são processos diferenciados que precisam ocorrer simultaneamente e que a aprendizagem inicial da língua escrita precisa englobar esses dois processos, de maneira contextualizada e significativa. Para esse documento, torna-se necessário entender que as crianças vivem em uma sociedade letrada e que a leitura e a escrita são atividades do seu cotidiano.

Defendemos não ser possível fazer tal diferenciação entre letramento e a alfabetização, uma vez que assumimos o compromisso político presente na perspectiva freireana de alfabetização, que preconiza seu caráter cultural, social e político e se apresenta como processual e ininterrupto. Neste sentido, não cabe iniciar o processo por uma aprendizagem mecânica do código escrito, para depois tornar possível aprender o significado e uso social da leitura e da escrita.

Concordamos com Pérez (2008), quando a autora defende que o conceito de letramento reduz e simplifica o processo de alfabetização, uma vez que:

O conceito de alfabetização é complexo, multidimensional (envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc.) e dialógico, pois articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo. (Pérez, 2008, p. 199)

A partir da nossa inserção no mundo, compartilhando a cultura escrita, alfabetizamo-nos continuamente e nos tornamos capazes de aprender o código escrito. Neste sentido, cabe dizer que a alfabetização não se restringe à aquisição dos mecanismos de codificação e decodificação da escrita e não termina quando isso acontece.

Questionar a forma mecânica, treinadora e repetitiva da concepção que embasa os Cadernos Pedagógicos não significa questionar a importância do debate sobre a alfabetização para a pré-escola, principalmente nas escolas públicas. Muitas crianças das classes populares não têm o convívio sistemático com o código escrito, como usualmente acontece com as crianças oriundas das classes médias. Para Kramer & Abramovay (1985), na rede particular sequer existe o questionamento se é – ou não – pertinente alfabetizar na pré-escola, pois as crianças, por sua inserção cultural, desde sempre interagem com a escrita. Isto significa, porém, que o processo de alfabetização precisa levar em conta “a dinâmica, o movimento da realidade que as rodeia, que nos rodeia” (Kramer; Abramovay, 1985, p. 106), a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica deste processo.

Concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria

expressão, quando as crianças falam a sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo o nosso enfoque, pois, a alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção. (Kramer; Abramovay, 1985, p. 104).

A antecipação da aquisição do código escrito para a pré-escola, por meio de procedimentos mecanicistas e descontextualizados, como se pretende que aconteça na rede municipal carioca, a partir da utilização dos Cadernos Pedagógicos, não garante a “formação de leitores” (Zaccur, 2011, p. 92) almejada. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter polissêmico e político da educação, “insistindo em seu afã de alfabetizar a partir das letras” (Zaccur, 2011, p. 92), a partir de uma visão redutora de um processo tão complexo e rico quanto é a alfabetização.

Consideramos extremamente empobrecedor tratar um processo tão complexo quanto o de alfabetização como mera aquisição do código. Isso limita *o que* se ensina, *o como* se ensina e *a quem* se ensina, reduzindo o potencial da aprendizagem e do ensino. Acarreta uma desvalorização dos/as meninos/as que não utilizam a escrita da maneira convencional e daqueles/as que não correspondem às expectativas e metas do/a professor/a e da escola em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Expectativas comumente referendadas na padronização, na homogeneização e na classificação.

Uma vez que o trabalho pedagógico é tradicionalmente pensado a partir de uma perspectiva linear, cumulativa e gradual de ensino e de aprendizagem, a aquisição do código escrito potencializa uma trajetória escolar de sucesso para os/as meninos/as. Como essa perspectiva de trabalho pedagógico pressupõe que as crianças tenham superado as etapas anteriores para que possam ser ensinadas nos anos seguintes, o domínio dos procedimentos de codificação e decodificação da escrita dá ao estudante um conhecimento indispensável à continuidade de sua escolarização. Também há o pressuposto de que todos/as percorrem os mesmos caminhos de aprendizagem e se desenvolvem da mesma forma e no mesmo período, estabelecido a partir de um padrão etário de desenvolvimento.

O questionamento se estende ao pressuposto de que deve-se considerar a possibilidade de “garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2013a, p. 5), defendido pelo PNAIC e pelos pactos municipais. Tal definição empobrece o processo de alfabetização, que não se restringe à aquisição do código escrito e perdura ao longo da existência humana. Diante disto, esse processo tão complexo não pode ser concluído ao final do 3º ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade.

Não basta simplesmente partirmos de uma concepção de que a aprendizagem do sistema alfabético da escrita resume-se única e exclusivamente a codificação e decodificação de grafemas, e que estes partam apenas de habilidades motoras de repetição e memorização de letras e números, sem uma real ponte do por que e para que essa aprendizagem terá uso na vida imediata. (Silva, 2014b, p. 25)

Sampaio (1993) afirma que a educação infantil precisa oferecer às crianças o contato com a leitura e a escrita. Porém, a autora alerta que esse contato precisa estar inserido em um contexto em que aprendizagem tenha sentido e que a escrita seja utilizada na plenitude de suas funções sociais.

Não seria este o primeiro passo? Dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita? Como perceber o sentido nesta forma de comunicação, sem compreender a função social da escrita? Não é 'se preparando' (na pré-escola) para o aprendizado da leitura e da escrita (...) ou completando palavras e frases... que a criança vai compreender a função social da escrita. (Sampaio, 1993, p. 60).

Desde Vygotsky (1998), encontramos a defesa da possibilidade de se ensinar a leitura e a escrita para crianças pré-escolares. No entanto, o autor adverte que esse ensino precisa ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias. Um exercício mecânico não ajudará nesse sentido. De igual maneira, a escrita precisa ter significado e precisa ser incorporada como uma tarefa necessária para a vida.

Além de manter uma relação mais significativa com a linguagem escrita, o trabalho na escola se torna mais relevante quando compreende que a criança está imersa em um “universo de linguagens” – gráfica, textual, plástica, sinestésica, musical, corporal, etc. (Sampaio, 1993, p. 61) –, que ter acesso às diferentes linguagens é fundamental para o seu desenvolvimento e que cabe à escola oferecer condições para que esse acesso ocorra.

O trabalho pedagógico realizado na pré-escola precisa utilizar diferentes linguagens para ampliar os conhecimentos infantis, ao invés de privilegiar apenas uma versão reduzida da língua escrita. Nesse contexto, é possível que, ao final da pré-escola, crianças sejam capazes de ler e de escrever. Mas, a preocupação com a escrita não deveria provocar a desvalorização de outras linguagens, no trabalho realizado.

Atender a curiosidade das crianças, [...] encarar a leitura e a escrita como processos, explorando-as, sem, contudo, ter o objetivo e o compromisso de que a criança chegue ao final da Educação Infantil, necessariamente, lendo e escrevendo (Brasil, 2010, p. 29).

Embora o foco dos Cadernos Pedagógicos seja a questão da alfabetização, o estudo desse material nos ajuda a pensar a perspectiva de avaliação que os baliza.

Torna-se, no mínimo, empobrecedor para o trabalho pedagógico utilizar materiais didáticos como esses cadernos, por conta das questões levantadas até aqui. Principalmente por supor que irá referendar as práticas pedagógicas em toda a rede. A utilização de tal material está circunscrita à mesma matriz pedagógica de classificar crianças e criar turmas pretensamente homogêneas, como se este ato fosse facilitar-lhes a aprendizagem e como se este fato – criar turmas homogêneas – fosse possível. Neste entendimento, é necessário padronizar, classificar e corrigir aqueles/as que são diferentes das expectativas escolares em relação à sua aprendizagem e aos seus modos de ser e estar no mundo, uma vez que se entende que homogeneizar é o único caminho possível para aprendizagem.

Essa perspectiva universal, que sustenta a tentativa de homogeneização dos sujeitos e de seus saberes, não é natural, mas foi, na nossa matriz, histórica/socialmente construída, a partir da colonização da América do Sul e influencia as relações de ensino e de aprendizagem presentes nos cotidianos escolares. Neste sentido, os estudos pós-coloniais se transformam em uma ferramenta poderosa, pois nos ajudam a entender essa construção e as raízes epistemológicas que a sustentam. Ter acesso a esse conhecimento pode possibilitar a desnaturalização dos pressupostos que vêm orientando o trabalho pedagógico e a procura de outras relações de aprendizagem e ensino a partir da avaliação.

## **DESNATURALIZANDO A PADRONIZAÇÃO A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS- COLONIAIS.**

A escolha pela produção de um material pedagógico único para toda a rede de ensino é uma escolha político-pedagógica. Respalhada na justificativa de que está oferecendo as mesmas oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, ignora-se que materiais como os Cadernos Pedagógicos desconsideram a diferença cultural, econômica e social de uma cidade como o Rio de Janeiro. Esta cidade possui uma das maiores redes públicas da América do Sul, organizada em 11 Coordenadorias, com bairros muito diferentes entre si, como Santa Cruz,

Botafogo e Paquetá, por exemplo. Esses materiais partem de pressupostos universais de infância, aprendizagem e desenvolvimento. Os estudos sobre a colonialidade do poder/saber/ser nos ajudam a questionar este padrão tido como universal, a partir das raízes epistemológicas que o criaram e justificam a sua existência, e nos ajudam também a entender as razões políticas que visam subalternizar aqueles/as que não atendem a esse padrão.

A colonialidade do saber, entendida como ocultamento/encobrimento de outras epistemologias em relação à cultura eurocêntrica, nega o legado intelectual e histórico dos outros povos, reduzindo-os a categoria de primitivos e irracionais. Para Quijano (2005, 2010), o eurocentrismo não é apenas a perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus ou dos dominantes do capitalismo mundial, mas também daqueles educados sobre a sua hegemonia. Desde o advento da modernidade, foi afirmada a ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder e que nessa qualidade os europeus eram o nível mais avançado em um caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie.

Ainda para Quijano (2010), a modernidade se organiza a partir da configuração de novas identidades sociais da colonialidade (índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços) e as geoculturas do colonialismo, como América, Ásia, Extremos Oriente, Próximo Oriente, Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois) e as relações intersubjetivas em que se fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade a partir das necessidades do capitalismo, configurando, desta forma, relações de dominação sob a hegemonia eurocentrada.

Consolidou-se, assim, uma concepção única de humanidade, a partir das diferenças entre conquistadores e conquistados, baseada na ideia de raça (e de uma suposta estrutura biológica que colocava alguns em situação de natural inferioridade em relação aos outros), sendo essa ideia o elemento fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Tal premissa produziu na América identidades sociais historicamente novas e subalternas: índios, negros e mestiços.

Termos como *espanhol*, *português* e, posteriormente, *europeu*, que até o momento indicavam procedência geográfica, passaram a adquirir, em relação às novas identidades, uma conotação racial (Quijano, 2010). As relações sociais desenhadas a partir dessa relação de dominação se estruturaram em hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, através de classificações que diferenciavam a população mundial em inferiores e superiores, civilizados e não civilizados, irracionais e racionais, europeus e não europeus. Desta forma, foi elaborada uma racionalidade que dava conta das necessidades do capitalismo. A associação entre ambos os

fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, nos ajuda a entender porque os europeus foram levados a sentirem-se naturalmente superiores a todos os demais povos do mundo e a verem sua cultura como o conjunto de conhecimentos válidos e necessários a todos.

Memmi (2007) acrescenta que, neste caso, o fato sociológico é nomeado como biológico, ou melhor, metafísico. O colonizador diz que a relação de dominação pertence à essência do colonizado. Desta maneira, a relação colonial torna-se uma categoria definitiva. Ela é o que é porque eles são o que são, e nem um nem outro jamais mudará. Isso nos ajuda a entender que esse padrão que se pretende universal e que atravessa/constitui as relações sociais e especificamente, as escolares, não existe; na verdade, ele é caucasiano, masculino, heterossexual, europeu, judaico-cristão, e desconsidera (ou subconsidera) outros grupos que não se encaixam nesse perfil, como mulheres, diferentes etnias, orientações sexuais e religiões.

Para Lander (2005, p. 8), a expressão mais potente da eficácia do pensamento hegemônico-científico moderno é a “naturalização das ciências sociais”, ou seja, a expressão pretensiosa de que o desenvolvimento histórico da sociedade seria espontâneo e natural. A sociedade liberal constitui não apenas a ordem social desejável, mas a única possível: “modelo civilizatório único, globalizado, universal, [...] na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida” (Lander, 2005, p.8). Na autoconsciência europeia da modernidade, o contraste essencial é estabelecido através da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (moderno, avançado) e os ‘outros’ (o restante dos povos e culturas do planeta).

Com o início da colonização da América, inicia-se também a colonização dos saberes, das linguagens, da memória e a sua hierarquização, do que é considerado válido e do que é menosprezado (Mignolo, 2005). Dá-se início ao longo processo que insere todas as culturas, povos e territórios do planeta, presente e passado, em uma narrativa excludente porque se pretende universal. Ao se tornar o centro geográfico e através da culminação do movimento cultural, a Europa também se tornou o padrão hegemônico. Confrontar este modo extremamente excludente e desigual exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista liberal. Mignolo (2006, p. 686-687) ressalta que o que Santos designa como conhecimento prudente para uma vida decente é justamente a consciência de que é necessário ‘desfazer’ a ‘naturalização’ da ‘ciência’ e do poder (e consequente contribuição da ciência para a reprodução da colonialidade do poder), para considerar outras epistemes e formas de ser e estar no mundo.

Este processo não pode ser entendido sem se levar em conta a relação deles com o que a herança colonial produziu.

Falando especificamente sobre os Cadernos Pedagógicos para a pré-escola, sua existência se estrutura pela compreensão de que existe um único conjunto de conhecimentos válido e um único percurso para aceder a ele. A uniformidade de seus pressupostos e intenções dificulta que outras infâncias tenham visibilidade e sejam consideradas no processo ‘aprendizagemensino’ (Alves; Garcia, 1999). A partir desta perspectiva, de busca por padronização, desconsidera-se que a diferença existente no cotidiano das escolas tornaria o trabalho pedagógico mais potente. Os saberes das crianças e as suas características sócio/culturais acabam sendo conformados às expectativas instituídas não apenas pela escola, mas pela própria política pública que orienta o trabalho com a primeira infância na rede. E se tornam o referencial pedagógico para esse trabalho.

A utilização de Cadernos Pedagógicos para toda a rede municipal carioca nessa faixa etária parte da premissa de preparar as crianças para o ensino fundamental, a partir da antecipação da aquisição do código escrito. Esta aquisição é pensada para crianças universais, com o mesmo desenvolvimento e as mesmas aprendizagens. Crianças entendidas a partir de uma infância (no singular) que precisa ser cultivada.

A partir de uma perspectiva decolonial, torna-se mais do que necessário pensar estas infâncias pela presença, olhá-las por elas mesmas, em seu contexto sociocultural. A nosso ver, isto demanda de nós um compromisso ético e político e um giro epistemológico, pois significa olhá-las a partir do que elas têm; de entendê-las “como **presença**, e não como ausência; como **afirmação**, e não como negação, como **força**, e não como incapacidade.” (Kohan, 2007, p. 101 – grifos do autor).

A concepção de educação infantil como uma escola preparatória para o processo de alfabetização caminha lado a lado com a concepção que entende que as diferenças que as crianças apresentam são deficiências e (re)produz sobre elas o discurso colonizador, que olha o/a outro/a a partir da ausência: do que ele/a não sabe, do que não consegue, do que não é, sempre tendo como parâmetro um padrão universal de criança.

Uma perspectiva de trabalho pedagógico referendado na uniformidade se constitui como negação do direito de todos à aprendizagem. A partir desta perspectiva, aqueles/as que não se conformam ao padrão escolar são responsabilizados/as por não corresponderem às expectativas consideradas universais, sem se colocar em discussão os motivos políticos e epistemológicos que validam determinados saberes e culturas e desconsideram outros. Para que a sua aprendizagem seja reconhecida, é necessário seguir o mesmo caminho percorrido por todos/as. Lógicas diferentes de aprendizagem não são valorizadas porque a dinâmica pedagógica está referendada na homogeneização.

A avaliação classificatória, hegemônica no caso em discussão, é indispensável à articulação desse processo.

A fragmentação dos processos e conhecimentos, bem como a realização de análises lineares da dinâmica pedagógica, organiza a escola como um contexto previsível: todos aprendem o mesmo, ao mesmo tempo. Esta é a tradição na qual tecemos nosso saber-fazer; em seu âmbito encontram-se respostas inequívocas para as questões relacionadas ao movimento das crianças na vida escolar. O descompasso do estudante em relação ao percurso regular na escola é evidência de sua incapacidade e a necessidade de ações para inseri-lo no percurso considerado adequado. (Esteban, 2008, p. 67-68)

Ainda para a autora (Idem), a partir do momento que os resultados da avaliação indicam que a criança continua apresentando resultados diferentes do esperado – no tempo determinado – a justificativa encontrada para esse cenário desconsidera a prática pedagógica, a concepção de conhecimento, o projeto de escola e a dinâmica social em que essa prática está inserida. Esse discurso, centrado na criança, traduz o que reconhece como desempenho insuficiente como um problema de aprendizagem, como deficiência do estudante.

Levando em conta que atualmente as crianças estão cada vez mais cedo nos espaços escolares e que frequentemente as das classes populares não aprendem o que a escola determina que devam aprender, tampouco como – ou quando – devem aprender, esse processo de subalternização também se antecipa. Embora o acesso escolar lhes seja permitido, isso não necessariamente significa que elas se apropriam do saber escolarizado.

Esteban (2010) argumenta que não é possível se pensar a escola, tal como atualmente constituída e as relações que a constituem, fora do projeto (teórico e político) de modernidade. Desta forma, responsabilizar os/as próprios/as alunos/as pelas suas ‘dificuldades’ de aprendizagem, características culturais e precariedade econômica do grupo social a que pertencem ou a má-formação dos/as seus/as professores/as, não dá conta de colocar em discussão a articulação entre os resultados escolares e invisibilização dos conhecimentos e culturas como parte da produção das relações de opressão e dominação que engendram a subalternidade e naturalizam a transformação da diferença em desigualdade.

Portanto, o entendimento de que percursos e resultados diferentes são deficientes impede o questionamento dos padrões universais de criança, aprendizagem e desenvolvimento. Não se discute o projeto de escola que justifica tal contexto, tampouco as dinâmicas de ensino pouco favoráveis às crianças das classes populares e grupos sociais desprestigiados.

Os Cadernos Pedagógicos para a pré-escola partem dessa concepção de aprendizagem. Um único material pedagógico para toda a rede ignora os diferentes contextos de cada escola, as singularidades de cada criança e seus diferentes percursos de aprendizagem. Acaba se tornando exercício de treinamento de determinados mecanismos considerados universais para o processo de aquisição da leitura e escrita, reduzindo o conceito de alfabetização a esta premissa, a partir de uma visão tecnicista e reducionista de um processo tão complexo quanto este.

Atividades como as que estão presentes em ambos os cadernos não possibilitam evidenciar os conhecimentos que as crianças possuem sobre o código escrito, uma vez que não são permitidas diferentes respostas. Para Faria *et alii* (2013, p. 36), as crianças são submetidas a “processos de assassinatos das potências infantis, que se iniciam no processo de alfabetização em uma só linguagem e na construção de um único padrão de movimento”.

A concepção mecanicista de alfabetização presente no material em discussão está em sintonia com uma avaliação marcada por exames externos em larga escala – portanto, padronizados e simplificadores -, que uniformizam, medem, classificam e abrem espaço para o sancionamento dos sujeitos. A avaliação, vista fundamentalmente como medida de desempenho, constitui-se como elemento de conexão entre a pré-escola e o ensino fundamental ao demarcar o conteúdo a ser mensurado e a forma de fazê-lo. Essa dinâmica fortalece a perspectiva classificatória da avaliação na pré-escola, mesmo não havendo, oficialmente, a submissão das crianças, nessa etapa da escolarização, às provas e aos testes objetivos nem haja classificação dos estudantes de acordo com seu desempenho nos exames. Os Cadernos Pedagógicos materializam a função da pré-escola na introdução das crianças à lógica e aos procedimentos que presidirão as práticas escolares na etapa imediatamente posterior, o ensino fundamental. O treinamento para os anos de escolarização subsequentes mostra-se o principal sentido das atividades presentes nesses materiais pedagógicos.

Evidenciar a concepção de avaliação que subsidia os Cadernos Pedagógicos para a pré-escola, a partir do diálogo com os estudos pós-coloniais, nos possibilita desnaturalizar os pressupostos lineares e universais de aprendizagem, desenvolvimento e infância, e nos oferece a possibilidade de considerar como válidas outras epistemologias e formas de ser e estar no mundo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a institucionalização da avaliação**

**da alfabetização “Provinha Brasil”**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012. **Dispõe sobre a institucionalização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de jul. 2012.

BRASIL. Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. **Incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) – documento básico**. Brasília, 2013a.

CAMPOS, Maria Malta. *et alii*. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, 220 p., 15-33, jan/abr. 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem**. In: GARCIA, Regina Leite. (org). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, A. J. (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FARIA, Ana Lúcia. G. *et alii*. **Por uma educação infantil emancipatória: infâncias, adultos e adultas descolonizadas/os**. Revista Novamerica, nº 138, abr-jun 2013.

KOHAN, Walter Oman. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Oman; ABRAMOVAY, Mirian. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. Cad. Pesq: São Paulo (52): 103-107, fev. 1985.

LANDER, Edgardo. **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos**. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLASO, 2005.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato de colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter D **Os esplendores e as misérias da “ciência”**: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia V. **Alfabetização: um conceito em movimento**. In: GARCIA, Regina Leite. (org). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLASO, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, M. P. (orgs). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Pacto Carioca pela Alfabetização**. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações ao professor de pré-escola I e II: cadernos de atividades para a criança**. Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Almanaque de Férias – Pré- escola II**. Rio de Janeiro, 2013 –2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação . **Caderno de Atividades – Pré- escola II (1º semestre)**. Rio de Janeiro, 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação . **Caderno de Atividades – Pré- escola II (2º semestre)**. Rio de Janeiro, 2014.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização na pré-escola**. In: GARCIA, Regina Leite. (org). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993

SILVA, T. S. M. T. da. **Os cadernos pedagógicos e suas implicações na organização didática e no trabalho com a linguagem na educação infantil**. Monografia (Especialização em Docência na educação infantil).

Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos**. In: ZACCUR, E. (org). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.