



A ESCOLA COMO ELA É

O Método CENA para reorganizar
a prática docente nos anos iniciais



Rita de Cássia Soares Duque

A ESCOLA COMO ELA É

O MÉTODO CENA PARA REORGANIZAR A PRÁTICA DOCENTE
NOS ANOS INICIAIS

1ª Edição



AUTORA

Rita de Cássia Soares Duque

DOI: 10.47538/AC-2026.27



Ano 2026

A ESCOLA COMO ELA É

O MÉTODO CENA PARA REORGANIZAR A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D949e

Duque, Rita de Cássia Soares

A escola como ela é [recurso eletrônico] : o Método CENA para reorganizar a prática docente nos anos iniciais / Rita de Cássia Soares Duque. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.

recurso digital

(Pesquisa e publicações)

Formato: ebook

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5321-105-6 (recurso eletrônico)

DOI 10.47538/AC-2026.27

1. Professores de ensino fundamental - Formação. 2. Alfabetização. 3. Inclusão escolar. 4. Livros eletrônicos. I. Título.

26-104142.0

CDD: 372

CDU: 373.3



Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail:
publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora
Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da
Editora: disponível em:
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>



Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Gabriela Faray Ferreira Lopes CRB-7/6643

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores Creative Commons. Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2026

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais.

Gratidão pelo exemplo de caráter, esforço e compromisso com o estudo.

À minha filha.

Presença que ilumina minhas escolhas e me recorda diariamente por que educar importa.

Ao meu marido, pelo companheirismo firme nos dias de silêncio, cansaço e decisão.

E aos meus alunos.

É deles que nasce este livro.

Nasce das inquietações que trazem nos olhos.

Das dificuldades que se revelam em silêncio.

Das mãos que hesitam sobre o caderno.

Das perguntas que não cabem nas planilhas.

Das dores que atravessam a aprendizagem e raramente encontram espaço de escuta.

Cada resistência me obrigou a rever certezas.

Cada fracasso aparente exigiu nova estratégia.

Cada avanço discreto me ensinou a reconhecer o processo antes do resultado.



Ano 2026

São suas vivências que transformam teoria em urgência. São suas histórias que desnudam as tensões da escola. São suas dores que me convocam à escrita.

Este livro não é resposta definitiva. É eco do que aprendi ao escutá-los.

Se escrevo sobre a escola como ela é, é porque convivo diariamente com aqueles que a vivem em sua forma mais real.

A eles, minha gratidão profunda.



Ano 2026

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| PREFÁCIO | 9 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| Capítulo I..... Eu Não Sei Ler | 18 |
| Capítulo II..... Quando o Corpo Fala, Todo Mundo Padece | 33 |
| Capítulo III..... A Espera do Laudo | 49 |
| Capítulo IV..... “Professora, posso mostrar?” | 66 |
| Capítulo V..... Vale só o que está no papel? | 85 |
| Entre Tensões e Escolhas..... Síntese do Método CENA | 104 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 107 |
| POSFÁCIO | 111 |
| SOBRE A AUTORA | 113 |

APRESENTAÇÃO

Esta obra foi concebida para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que enfrentam, diariamente, situações pedagógicas marcadas por diversidade de aprendizagem, exigências avaliativas e demandas de inclusão. Parte da compreensão de que a escola pública contemporânea opera sob condições concretas que exigem decisões responsáveis, fundamentadas e organizadas.

Nas últimas décadas, o debate educacional ampliou significativamente a produção teórica sobre alfabetização, avaliação, inclusão e cultura digital. Contudo, permanece recorrente a dificuldade de transformar esse repertório conceitual em instrumento estruturado de intervenção cotidiana. O desafio não está na ausência de conhecimento, mas na organização de sua aplicação diante da complexidade real da sala de aula.

Este livro insere-se nesse campo formativo ao propor um percurso que articula leitura da situação, análise fundamentada e ação pedagógica sistematizada. Cada capítulo desenvolve essa dinâmica a partir de situações recorrentes na prática docente, oferecendo instrumentos que podem ser adaptados às diferentes realidades escolares.

A proposta dialoga com diretrizes curriculares vigentes e com políticas de formação continuada, ao mesmo tempo em que preserva a autonomia profissional do professor. Não se trata de oferecer prescrições universais, mas de fortalecer a

capacidade de análise e decisão diante de cenários concretos.

A obra pode ser utilizada em programas de formação inicial e continuada, em estudos individuais ou em grupos de reflexão pedagógica. Sua organização permite leitura sequencial ou por temas, conforme a necessidade formativa.

Ao reconhecer a complexidade como condição da prática docente, este livro propõe organizar o processo decisório que sustenta a intervenção pedagógica. É nesse compromisso formativo que se fundamenta a presente obra.

PREFÁCIO

Quando a formação encontra a realidade

“Por que o que aprendi na universidade é tão diferente do chão da escola?”

Essa pergunta não nasce da desvalorização da formação acadêmica. Nasce do impacto da experiência concreta. Porque a escola que encontramos no cotidiano não é abstrata. Ela é concreta, urgente, simultânea e, muitas vezes, imprevisível.

Na universidade, estudamos teorias da aprendizagem, discutimos avaliação formativa, analisamos fundamentos da inclusão e da alfabetização. No chão da escola, essas mesmas categorias se apresentam entrelaçadas, pressionadas por prazos, atravessadas por histórias de vida e mediadas por condições institucionais nem sempre ideais.

A diferença não está na validade da teoria. Está na intensidade da realidade.

A formação oferece conceitos organizados. A prática exige decisões imediatas. A formação apresenta categorias analíticas. A escola apresenta crianças concretas, com ritmos distintos, trajetórias

singulares e necessidades que não aguardam o momento ideal para serem atendidas.

Com o tempo, compreendi que a questão não era escolher entre universidade e escola. Era compreender como transformar conhecimento teórico em instrumento de leitura da situação concreta.

A escola é

É diversa.

É pressionada.

É heterogênea.

É atravessada por tensões permanentes.

Negar essa realidade não a modifica. Ignorá-la não a simplifica.

Este livro nasce da decisão de olhar para a escola como ela é, e não como gostaríamos que fosse. Cada capítulo parte de situações reconhecíveis por qualquer professor dos anos iniciais. Situações que exigem mais do que repertório conceitual: exigem organização do olhar antes da ação.

Não se trata de abandonar a formação acadêmica, mas de torná-la operativa. De construir ponte entre o que se aprende e o que se vive. De estruturar o espaço que existe entre o acontecimento e a decisão pedagógica.

Se esta obra contribuir para reduzir a distância sentida entre formação e realidade, terá cumprido seu propósito.

Porque compreender como a escola é constitui o primeiro passo para transformá-la com responsabilidade.

Prof.^a Rita de Cássia Soares Duque

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontra-se configurada por uma dinâmica de elevada complexidade pedagógica. Avaliações externas padronizadas, metas institucionais e dispositivos de responsabilização convivem com turmas heterogêneas, trajetórias escolares desiguais e múltiplos ritmos de aprendizagem. Essa condição não constitui circunstância transitória; representa traço estrutural da docência contemporânea.

Nesse cenário, o trabalho do professor ultrapassa a execução de conteúdos previstos. Conforme sustenta Libâneo (2013), a prática pedagógica exige organização consciente, articulação entre planejamento, mediação e avaliação, além de leitura constante do contexto escolar. Ensinar implica interpretar situações concretas e reorganizar intervenções com intencionalidade formativa.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente no processo de alfabetização. A psicogênese da língua

escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), demonstrou que a criança constrói hipóteses sobre o sistema alfabético em percursos singulares. A aprendizagem não ocorre de forma linear nem simultânea. Magda Soares (2009) amplia essa compreensão ao evidenciar que alfabetização e letramento constituem dimensões indissociáveis: apropriar-se do sistema de escrita significa, simultaneamente, inserir-se nas práticas sociais da leitura e da produção textual. A heterogeneidade, portanto, não é falha do processo; é sua condição constitutiva.

Se a aprendizagem se constrói de modo processual e diferenciado, a avaliação não pode restringir-se à mensuração final. Luckesi (2011) afirma que avaliar significa decidir para intervir, e não classificar. Hoffmann (2014) reforça que a avaliação mediadora acompanha o percurso e orienta reorganizações pedagógicas contínuas. Quando a lógica classificatória assume centralidade absoluta, o processo de aprendizagem tende a ser obscurecido

pelo resultado pontual. A tensão entre indicador e percurso passa a integrar o cotidiano da escola.

Essa tensão amplia-se quando se considera a inclusão escolar. Mantoan (2003) sustenta que a escola inclusiva se estrutura pela reorganização permanente da prática, e não pela categorização prévia dos estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que o atendimento educacional especializado complementa o ensino regular, não o substitui. A mediação ajustada, conforme Vygotsky (1998), constitui elemento decisivo para que o aluno avance em sua zona de desenvolvimento proximal. A intervenção pedagógica, portanto, não pode aguardar formalizações externas para ocorrer.

A cultura digital acrescenta nova camada de exigência formativa. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece como competência geral o uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais. Rojo (2012) argumenta que

os multiletramentos ampliam o conceito tradicional de leitura e escrita, incorporando linguagens híbridas e suportes diversos. Se alfabetizar implica inserir na cultura escrita, essa cultura hoje é também digital. A mediação docente precisa considerar essa transformação.

Alfabetização heterogênea, avaliação processual, inclusão como princípio organizador e cultura digital não constituem temas isolados. Compõem dimensões interdependentes de uma prática que se desenvolve sob exigência institucional de resultados e sob responsabilidade formativa ampla.

Diante dessa complexidade, impõe-se uma **questão formativa central**: como organizar a intervenção pedagógica sem reduzi-la à improvisação ou à reprodução acrítica de prescrições externas?

É nesse ponto que esta obra apresenta sua contribuição.

O diferencial deste livro reside na proposição de uma arquitetura metodológica replicável aplicada a situações concretas do cotidiano escolar. O **Método CENA** organiza a prática em quatro movimentos articulados:

- Contextualizar a situação real.
- Examinar à luz de referenciais teóricos consistentes.
- Nomear a tensão pedagógica estrutural.
- Agir com instrumento organizado e aplicável.

Essa estrutura não substitui a autonomia docente; fortalece-a ao oferecer critérios analíticos. Não simplifica a complexidade da escola; organiza-a. Não propõe soluções universais; estrutura decisões pedagógicas fundamentadas.

A proposta dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e com políticas de formação continuada da educação básica, ao integrar fundamentação teórica reconhecida na tradição formativa brasileira com instrumentos de intervenção sistematizados.

Entre a interpelação cotidiana da sala de aula e a decisão pedagógica há um espaço que exige análise estruturada.

É nesse espaço que o **Método CENA** se insere.

E é nele que a profissionalidade docente se consolida.



Capítulo I

Eu Não Sei Ler

C – Contextualizar a cena

Alfabetização, identidade leitora e pressão por desempenho

Era terça-feira, segunda aula depois do recreio. O calor já tinha tomado conta da sala e os ventiladores faziam mais barulho do que vento. Trinta e dois alunos distribuídos em carteiras apertadas. Mochilas penduradas atrás das cadeiras. Garrafas de água caídas no chão. Lápis rolando.

No quadro, a atividade do dia: produção de um pequeno texto a partir de uma imagem projetada. Uma cena simples, crianças brincando na praça.

A professora caminhava entre as fileiras observando. Alguns já escreviam com rapidez. Outros ainda copiavam o título do quadro.

No fundo da sala, ele permanecia parado.

Caderno aberto. Página em branco.

A professora se aproxima.

— Já começou?

Ele não olha. Aperta o lápis com força.

— Eu não sei ler.

A frase sai baixa, quase envergonhada. Não é a primeira vez que ele diz isso. Mas naquele momento, dita daquela forma, ela pesa diferente.

Ele está no 3º ano.

A turma inteira sabe disso.

Alguns colegas olham. Um cochicho surge.

A professora sente o impacto. Não é apenas uma dificuldade de leitura. É uma declaração pública de incapacidade.

Ela tenta contornar.

— Você sabe sim. Vamos começar juntos.

Ele balança a cabeça negativamente. O corpo encolhe. O lápis permanece imóvel.

Na mesa da professora, há uma pasta com registros. Comparativos. Resultados da última avaliação diagnóstica. O nome dele aparece abaixo da média da turma.

Na última reunião pedagógica, a coordenadora foi clara.

Precisamos garantir que todos estejam lendo até o final do ano.

A frase ecoa na memória.

Ali, entre o ventilador barulhento e a página em branco, a alfabetização deixa de ser conteúdo. Torna-se identidade.

Ele não disse não consigo.

Ele disse não sei.

A sala segue. O tempo da aula corre.

Mas algo se instala.



A afirmação “Eu não sei ler” não constitui enunciado isolado nem pode ser interpretada exclusivamente como constatação técnica de uma habilidade ainda não consolidada. Trata-se de um enunciado produzido no interior de um contexto pedagógico, institucional e simbólico que organiza expectativas de desempenho, distribui reconhecimentos e estabelece posições no grupo. A frase comunica dificuldade, mas também comunica pertencimento ou exclusão.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização ocupa lugar estruturante no projeto escolar. Espera-se que, ao final do ciclo inicial, a criança domine o sistema de escrita alfabética e utilize a leitura e a escrita de forma funcional. Magda Soares distingue alfabetização e letramento ao afirmar que alfabetizar implica garantir o domínio do sistema de escrita, enquanto letrar envolve inserir o sujeito nas práticas sociais da leitura e da escrita (Soares, 2004; Soares, 2009). Quando a escola organiza a experiência leitora predominantemente sob a lógica do desempenho comparativo, desloca o foco do uso social da linguagem para a verificação de um padrão técnico esperado. O percurso individual tende, então, a perder visibilidade diante da meta coletiva.

Brian Street, ao propor o modelo ideológico de letramento, sustenta que as práticas de leitura e

escrita são sempre socialmente situadas e atravessadas por relações de poder (Street, 2014). Não existe leitura neutra. As práticas escolares legitimam determinadas formas de participação e, simultaneamente, podem marginalizar outras. Quando o aluno percebe que seu ritmo de aprendizagem difere daquele considerado adequado pelo grupo, e essa diferença não é acompanhada de mediação pedagógica formativa, a experiência pode ser reinterpretada como incapacidade pessoal. A prática pedagógica, nesse contexto, não ensina apenas o código; produz significados sobre quem é reconhecido como leitor legítimo.

Roxane Rojo amplia essa compreensão ao discutir os letramentos contemporâneos como práticas múltiplas, situadas e discursivamente construídas (Rojo, 2012; Rojo, 2015). A autora destaca que a constituição do sujeito leitor ocorre no interior de comunidades de prática que atribuem valor social às formas de uso da linguagem. A identidade leitora, portanto, não se constrói exclusivamente pelo domínio da decodificação, mas pelo reconhecimento simbólico de pertencimento às práticas de leitura valorizadas. Quando a criança vivencia reiteradas experiências de comparação desfavorável, sua posição discursiva na comunidade escolar pode ser marcada por retraimento e autoatribuição de incapacidade.

A pressão institucional reforça essa dinâmica. Avaliações diagnósticas, registros comparativos e metas coletivas constituem instrumentos legítimos de acompanhamento pedagógico. Contudo, quando passam a operar como principal parâmetro de sucesso, tendem a reduzir a complexidade do processo formativo. Cipriano Luckesi argumenta que a avaliação, quando convertida em mecanismo classificatório, desloca-se de sua função formativa e passa a organizar hierarquias de desempenho (Luckesi, 2011). Do mesmo modo, Hoffmann (2014) sustenta que a avaliação mediadora deve acompanhar o processo e orientar intervenções, e não apenas registrar resultados finais.

Além disso, em turmas numerosas, a organização coletiva da aula frequentemente privilegia ritmos mais homogêneos. A professora precisa garantir progressão do grupo como um todo, o que limita o tempo destinado à intervenção individual. Nesse cenário, o aluno que apresenta maior lentidão pode experimentar sucessivas situações de comparação pública. Perrenoud (1999) observa que a avaliação influencia as estratégias de aprendizagem e a relação do aluno com o saber. Quando a exposição ao erro ocorre sem mediação proporcional, a experiência pode ser internalizada como confirmação de incompetência.

Desse modo, a frase “Eu não sei ler” pode ser compreendida como síntese de uma experiência reiterada de desajuste entre expectativa institucional e tempo individual de aprendizagem. Não se trata apenas de uma criança que ainda não consolidou a leitura, mas de uma identidade leitora em formação sob pressão estrutural. A alfabetização, nesse ponto, revela-se experiência social e simbólica que ultrapassa o domínio técnico do código.

N – Nomear a tensão pedagógica

A alfabetização é direito da criança e responsabilidade institucional da escola. Contudo, em contextos nos quais o processo passa a ser orientado predominantemente por metas temporais rígidas e indicadores comparativos, o percurso singular de aprendizagem pode ser subordinado à lógica da adequação coletiva.

À luz da distinção proposta por Soares (2004; 2009), alfabetizar não se restringe ao domínio técnico do sistema de escrita, mas implica inserção progressiva nas práticas sociais da leitura e da escrita. Quando o resultado final assume centralidade exclusiva, a dimensão experiencial do letramento se enfraquece e a aprendizagem passa a ser percebida prioritariamente como performance mensurável.

Sob a perspectiva do modelo ideológico de letramento (Street, 2014), as práticas escolares não apenas ensinam habilidades, mas produzem posições simbólicas. A sala de aula constitui espaço público de reconhecimento. Nela, ritmos distintos de aprendizagem são comparados, observados e interpretados. A criança aprende o código escrito e, simultaneamente, aprende o significado social de seu desempenho.

Nesse contexto, a comparação reiterada pode converter diferença de tempo em diferença de valor. A lentidão deixa de ser etapa processual e passa a ser interpretada como incapacidade pessoal. A frase “Eu não sei ler” emerge, então, como síntese identitária, não apenas como constatação técnica.

Estudos sobre motivação escolar indicam que a percepção de competência influencia diretamente o engajamento acadêmico e a persistência diante do desafio (Hattie, 2017). Quando a criança internaliza a crença de insuficiência, tende a reduzir exposição a situações que possam reafirmá-la. A declaração de não saber pode funcionar como mecanismo de autopreservação diante da expectativa pública.

A tensão nomeada não opõe desempenho e identidade como polos excludentes. O desafio pedagógico consiste em reconhecer que a forma de organização da alfabetização pode fortalecer ou fragilizar a constituição do sujeito leitor. Quando o

erro é exposto sem mediação proporcional, a experiência escolar produz retraimento. Quando o percurso é acompanhado e os avanços são tornados visíveis, a identidade leitora se constrói mesmo em meio às dificuldades.

Nomear essa tensão significa deslocar o foco da insuficiência individual para a arquitetura pedagógica que estrutura a experiência de aprender. É nesse ponto que a intervenção deixa de ser corretiva e passa a ser organizadora.

A – Agir pedagogicamente

A intervenção pedagógica não se inicia com introdução de novo conteúdo, mas com reorganização intencional da experiência de leitura vivida em sala. Quando a criança afirma que não sabe ler, o foco desloca-se da cobrança de desempenho imediato para a reconstrução do percurso formativo.

1. Leitura compartilhada como dispositivo de inclusão simbólica

Antes da produção escrita individual, a leitura coletiva em voz alta, acompanhada visualmente pelos alunos, constitui estratégia estruturante. Trata-se de inserir todos no fluxo da prática leitora,

independentemente do nível de autonomia já consolidado.

À luz da distinção proposta por Soares (2004; 2009), a alfabetização exige inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita. A leitura compartilhada desloca a centralidade da exposição individual para a vivência coletiva da linguagem escrita. Sob a perspectiva do modelo ideológico de letramento (Street, 2014), essa prática legitima a presença do aluno no grupo, mesmo quando o domínio do sistema alfabético ainda está em consolidação.

2. Segmentação progressiva da tarefa

Solicitar produção textual integral a um aluno que ainda não consolidou a leitura pode intensificar a percepção de incapacidade global. A organização da atividade em etapas progressivas estrutura o percurso e reduz a antecipação do fracasso.

A aplicação dessa organização mostra-se especialmente pertinente no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, quando a consolidação do sistema de escrita ainda se encontra em processo. A progressão entre etapas deve ocorrer mediante evidência observável de reconhecimento estável das palavras-chave e produção de enunciados simples com apoio.

Exemplo operacional:

- **Etapa 1:** identificação de palavra-chave na imagem.
- **Etapa 2:** construção de frase simples com apoio.
- **Etapa 3:** ampliação progressiva do enunciado.

A mediação graduada responde ao princípio da intervenção proporcional defendido por Hoffmann (2014) e à função reguladora da avaliação formativa discutida por Luckesi (2011). O foco desloca-se do produto final para o acompanhamento processual.

3. Registro sistemático de avanços

A identidade leitora fortalece-se quando o progresso se torna visível. O registro intencional de pequenas conquistas, como identificação de título, participação na leitura coletiva e construção de frase com apoio, reorganizando a percepção de competência. Esse registro pode ser realizado por meio de ficha individual de acompanhamento, portfólio progressivo ou tabela de hipóteses de escrita.

A avaliação, nesse sentido, assume função diagnóstica contínua, orientada à regulação do percurso (Luckesi, 2011). A devolutiva precisa evidenciar movimento, não apenas erro (Hoffmann, 2014). Ao documentar avanços específicos, o professor transforma progresso em dado pedagógico.

4. Devolutiva estruturada e proteção simbólica

A forma de tratar o erro interfere diretamente na constituição da identidade leitora. Correções públicas reiteradas podem cristalizar percepções de incapacidade. A intervenção deve priorizar diálogo individualizado, orientação objetiva e foco na melhoria.

A devolutiva estruturada mantém a exigência acadêmica, mas preserva a dignidade do estudante. O erro deixa de operar como marcador de insuficiência e passa a integrar o processo formativo.

Síntese estruturante da ação

As estratégias apresentadas configuram uma arquitetura de reorganização da experiência leitora. A leitura compartilhada garante inserção social na prática escrita; a segmentação progressiva estrutura o percurso; o registro sistemático transforma avanço em evidência; a devolutiva mediada protege a identidade.

Reorganizar a prática não significa reduzir expectativa de aprendizagem. Significa estruturar condições para que o desempenho emergja como consequência de um percurso acompanhado e simbolicamente legitimado. Quando a identidade

leitora é preservada, a aprendizagem deixa de ser prova e passa a ser construção.



Capítulo II

Quando o Corpo Fala, Todo Mundo Padece

C – Contextualizar a cena

Autorregulação, medicalização e gestão pedagógica

A sala ainda não está completamente organizada. É início de manhã. As mochilas permanecem abertas, alguns cadernos caem no chão, uma criança gira sobre a própria cadeira, outra atravessa o espaço correndo, duas discutem porque uma borracha desapareceu. A professora, próxima à janela, reorganiza o quadro de rotina visual. Retira uma imagem, recoloca outra, ajusta a sequência do dia. Enquanto isso, pede silêncio, chama nomes, respira fundo.

O ruído não é exclusivamente sonoro. Ele se manifesta em gestos abruptos, deslocamentos constantes, olhares dispersos, interrupções sucessivas. Há corpos inquietos, tensionados, pouco disponíveis à tarefa que ainda sequer começou. A escrita ainda não foi iniciada, mas o ambiente já anuncia a dificuldade que se instalará. Quando a professora solicita que todos abram o caderno na

página indicada, parte significativa do grupo ainda procura o próprio lápis.

Essa é a cena.

No Método CENA, o cenário não é compreendido como moldura narrativa, mas como matriz analítica. O comportamento observado não é tratado como desvio moral, mas como dado pedagógico. O que se revela ali não é indisciplina isolada, tampouco ausência de limites familiares. O que se apresenta é uma organização coletiva marcada por fragilidade na regulação compartilhada do tempo, do espaço e da transição entre atividades.

O corpo antecede a palavra enquanto indicador primário de organização ou desorganização regulatória. Ele comunica tensão, desorganização, busca de previsibilidade. Antes de qualquer interpretação diagnóstica, a cena precisa ser examinada em sua complexidade.



E – Examinar à luz de referenciais teóricos contemporâneos

A teoria como lente interpretativa da cena

A professora aponta para o quadro de rotina visual. A criança observa, regula a respiração e retorna ao caderno. O gesto parece simples, mas seu alcance é estrutural. A cena evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita depende de condições regulatórias que antecedem o domínio do código. Antes de decodificar letras, a criança precisa organizar o próprio corpo no tempo e no espaço da atividade escolar.

Esse momento, frequentemente invisível, configura uma forma de avaliação diagnóstica pedagógica em ato. A professora observa, interpreta e intervém. Não há formulário padronizado nem encaminhamento imediato. Há leitura qualificada da situação concreta. A avaliação diagnóstica, nesse horizonte pedagógico, não se reduz a instrumento classificatório, mas constitui processo contínuo de análise relacional entre comportamento e organização ambiental.

Sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a autorregulação articula-se às funções executivas. Diamond (2013) demonstra que controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva são preditores consistentes do desempenho

acadêmico inicial. Esses processos não amadurecem por exigência normativa; dependem de contextos estruturados que ofereçam mediação intencional e estabilidade organizacional.

Quando a estrutura do ambiente é pouco clara, parte significativa dos recursos cognitivos da criança é mobilizada para decifrar expectativas implícitas. A incerteza amplia estados de vigilância e pode desencadear respostas corporais de inquietação ou retraimento. A desorganização observada na cena, portanto, não pode ser reduzida à falta de disciplina. Ela emerge da interação entre exigência escolar e maturação neuropsicológica.

A teoria histórico-cultural aprofunda essa compreensão. Vygotsky (1998) sustenta que as funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais e são internalizadas progressivamente. A autorregulação é resultado de processos de mediação. Instrumentos culturais, como linguagem, símbolos e rotinas, funcionam como apoios externos que organizam a ação até que a criança seja capaz de fazê-lo autonomamente. A rotina visual, nesse contexto, externaliza a estrutura temporal, oferecendo suporte concreto à organização interna.

A literatura contemporânea sobre clima escolar reforça esse entendimento. Wang e Degol (2016) demonstram que ambientes estruturados,

emocionalmente seguros e previsíveis favorecem engajamento acadêmico e permanência na tarefa. A gestão pedagógica, assim, não se limita à administração de conteúdos; envolve organização intencional das condições que sustentam o comportamento regulado.

Entretanto, quando a desregulação corporal é interpretada prioritariamente como déficit individual, ocorre deslocamento analítico significativo. Conrad (2007) descreve a medicalização como processo pelo qual dificuldades sociais são redefinidas como problemas médicos. No campo educacional, Collares e Moysés (2010) problematizam a tendência de converter desafios pedagógicos em diagnósticos precoces, frequentemente antes da revisão das práticas escolares.

Aqui se impõe distinção metodológica central: diagnóstico clínico e avaliação diagnóstica pedagógica não são equivalentes. O primeiro requer investigação interdisciplinar e critérios específicos. O segundo nasce da observação sistemática da prática e orienta a reorganização do ambiente. Confundir essas instâncias significa substituir análise pedagógica por classificação antecipada.

Do ponto de vista ético, tal substituição não é neutra. Bourdieu (1999) já alertava para o papel das instituições escolares na produção de classificações simbólicas que impactam trajetórias sociais. Quando

a medicalização antecede a reorganização pedagógica, pode-se cristalizar identidades escolares marcadas pela insuficiência.

A teoria, nesse ponto, cumpre dupla função: impede interpretações simplificadoras e reafirma o papel docente como analista do processo educativo. A autorregulação não se opõe à alfabetização; constitui sua base funcional. A aprendizagem do sistema de escrita exige atenção sustentada, permanência na tarefa e tolerância ao erro, competências que se constroem mediante mediação regulatória intencional.

Examinar a cena à luz desses referenciais significa reconhecer que a alfabetização é processo biopsicossocial integrado. Corpo, cognição, emoção e ambiente compõem sistema interdependente. A rotina visual não é recurso auxiliar; é instrumento cultural de mediação. A intervenção da professora não é improvisado; é ação estruturante que produz dados pedagógicos.

A inquietação corporal, quando analisada teoricamente e observada pedagogicamente, revela-se indicador de tensão entre exigência escolar e organização ambiental. A resposta docente, fundamentada em avaliação diagnóstica contínua, desloca-se da reação punitiva para a arquitetura regulatória.

Esse exame prepara o próximo movimento do Método CENA: nomear, com precisão analítica, a tensão pedagógica que articula autorregulação, avaliação diagnóstica, medicalização e gestão da sala de aula.

N – Nomear a tensão pedagógica

Exigir autorregulação sem ensiná-la

A cena revelou inquietação corporal. O exame teórico evidenciou que a autorregulação depende de mediação estruturada. A avaliação diagnóstica pedagógica demonstrou que a reorganização do ambiente produziu efeito regulatório imediato. Esses três movimentos convergem para uma formulação central:

Em determinados contextos escolares, exige-se autorregulação como condição para alfabetizar, sem que a prática esteja plenamente organizada para ensiná-la.

Essa formulação desloca o eixo interpretativo do indivíduo para a arquitetura pedagógica. A criança que não permanece sentada, que abandona a tarefa ou que se dispersa não está necessariamente recusando aprender. Pode estar evidenciando que ainda não internalizou mecanismos regulatórios que

precisam ser construídos no interior da própria experiência escolar.

Nos anos iniciais, a alfabetização pressupõe competências regulatórias complexas. Manter atenção sustentada, tolerar frustração diante do erro, aguardar a vez de falar, persistir em atividades repetitivas e concluir tarefas iniciadas são exigências cognitivas e emocionais articuladas. Entretanto, essas competências são frequentemente tratadas como disposições naturais ou maturações automáticas, e não como aprendizagens mediadas. A tensão emerge quando a escola pressupõe consolidado aquilo que ainda não ensinou de forma sistemática.

A primeira camada da tensão reside, portanto, na contradição entre expectativa institucional e mediação efetiva. Exige-se que a criança organize o próprio comportamento para que a alfabetização ocorra, mas a organização ambiental nem sempre oferece os instrumentos necessários para tal regulação.

A segunda camada manifesta-se na articulação entre avaliação e interpretação. Quando a avaliação diagnóstica pedagógica identifica desorganização corporal, a decisão subsequente pode seguir dois caminhos distintos. O primeiro consiste na revisão da estrutura do ambiente, reorganizando rotina, segmentando tarefas e ajustando transições. O

segundo consiste na atribuição do fenômeno ao déficit individual. A tensão instala-se nesse ponto de bifurcação interpretativa. Reconhecer essa bifurcação é essencial para evitar que a análise pedagógica seja substituída prematuramente pela classificação.

Há ainda uma dimensão institucional que intensifica o conflito. A pressão por resultados mensuráveis nos primeiros anos de escolarização reduz a margem de tolerância à imaturidade regulatória. O ritmo coletivo passa a operar como parâmetro normativo, e a criança que não o acompanha tende a ser percebida como obstáculo à progressão do grupo. Nesse contexto, a autorregulação deixa de ser compreendida como processo em construção e passa a ser exigida como condição prévia de pertencimento ao espaço escolar.

Nomear essa tensão possui implicação ética e metodológica. Ética, porque impede a redução do sujeito à sua dificuldade momentânea. Metodológica, porque orienta a natureza da resposta pedagógica. Se o problema fosse definido como indisciplina, a intervenção tenderia ao controle. Se fosse definido como transtorno, a intervenção tenderia ao encaminhamento. Ao nomear a tensão como ausência ou insuficiência de mediação regulatória estruturada, a resposta necessária é reorganização intencional da prática.

O núcleo deste capítulo não está na inquietação corporal isoladamente considerada, mas na contradição entre expectativa institucional e condições efetivas de aprendizagem oferecidas. O corpo fala porque a estrutura ainda não ensinou, de modo sistemático, como regular-se dentro dela.

A nomeação encerra a fase analítica e prepara o movimento decisivo do Método CENA. Se a tensão está identificada com precisão, a ação subsequente não poderá ser genérica. Será necessário oferecer instrumentos pedagógicos concretos para que a autorregulação seja ensinada como conteúdo transversal da experiência escolar, e não presumida como atributo já consolidado.

A - Agir pedagogicamente com instrumento estruturado

Protocolo de Organização Reguladora da Sala de Alfabetização

Se a escola exige autorregulação sem ensiná-la, a resposta não pode ser exortação moral nem advertência disciplinar. A ação pedagógica precisa transformar a autorregulação em objeto explícito de ensino. Isso implica converter a organização do ambiente em instrumento intencional de desenvolvimento.

O Método CENA propõe, neste capítulo, um instrumento replicável denominado Protocolo de Organização Reguladora, POR. Trata-se de um conjunto estruturado de procedimentos que reorganizam tempo, espaço, transições e linguagem na sala de alfabetização, com foco na construção progressiva da autorregulação como competência mediada.

O protocolo não atua sobre o comportamento de forma punitiva. Atua sobre as condições que produzem o comportamento.

O protocolo mostra-se especialmente pertinente nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, quando as funções executivas ainda estão em consolidação. Sua aplicação deve ocorrer de forma sistemática e contínua, com monitoramento semanal da permanência na tarefa e da qualidade da transição entre atividades.

1. Estrutura Temporal Visível

O primeiro eixo consiste na externalização sistemática do tempo. A rotina diária deve ser apresentada de forma visual, sequencial e acessível às crianças. Não como recurso decorativo, mas como dispositivo funcional de organização cognitiva.

Cada etapa da rotina precisa ser antecipada antes de sua execução e retomada ao final, permitindo que a criança identifique início, desenvolvimento e conclusão da ação. Esse ciclo favorece a consolidação da memória de trabalho e reduz a ansiedade decorrente da incerteza.

A previsibilidade não elimina a espontaneidade da sala, mas organiza expectativas. Ao apontar para o quadro e nomear o momento da leitura, a professora ensina organização temporal. O tempo deixa de ser imposição abstrata e torna-se referência compartilhada.

2. Transições Mediadas

Grande parte da desregulação manifesta-se nas passagens entre atividades. O protocolo estabelece que nenhuma transição seja abrupta. Deve haver sinalização prévia, indicação verbal do que está por vir e pequeno intervalo estruturado entre o término de uma tarefa e o início da seguinte.

As transições exigem flexibilidade cognitiva. Quando não são mediadas, demandam reorganização súbita das funções executivas. Ao sinalizar a mudança, o professor ensina antecipação e ajustamento gradual. A criança aprende que o encerramento de uma atividade faz parte do processo, não representa ruptura caótica.

3. Microtarefas Sequenciadas

Atividades extensas podem gerar dispersão, sobretudo quando a criança ainda está consolidando controle inibitório e permanência na tarefa. O protocolo orienta a fragmentação de tarefas complexas em etapas curtas e claramente delimitadas.

Cada microetapa concluída produz sensação de progressão, fortalecendo percepção de competência. A organização visível da tarefa reduz sobrecarga cognitiva e transforma a alfabetização em percurso estruturado, não em bloco único de exigência.

Essa estratégia articula-se ao princípio da mediação gradual descrito por Vygotsky, segundo o qual a internalização ocorre a partir de apoios externos que se tornam progressivamente dispensáveis.

4. Pausas Reguladoras Planejadas

Movimento corporal não é obstáculo à aprendizagem. Em muitos casos, constitui necessidade fisiológica associada à maturação neuropsicológica. O protocolo prevê pausas breves e organizadas entre blocos de atividade cognitiva intensa.

Pequenos exercícios de alongamento, mudança controlada de posição ou deslocamento orientado permitem reorganização fisiológica sem comprometer a estrutura da aula. Ao prever pausas, o professor ensina que o corpo pode se reorganizar sem abandonar a tarefa.

A autorregulação corporal passa a ser ensinada como competência integrada ao processo de alfabetização.

5. Linguagem Reguladora Explícita

A linguagem organiza a experiência. A professora precisa verbalizar os processos regulatórios, transformando-os em conteúdo metacognitivo. Expressões como “vamos organizar o material antes de começar”, “falta apenas esta parte” ou “depois do jogo retornamos à leitura” ensinam planejamento e antecipação.

Ao nomear o que está acontecendo e o que acontecerá a seguir, o docente externaliza estratégias de autorregulação. Progressivamente, a criança internaliza essas formas de organização discursiva.

A ação pedagógica, portanto, não consiste em conter o corpo, mas em estruturar o ambiente para que o corpo aprenda a permanecer, concentrar-se e concluir.



Capítulo III

A Espera do Laudo

C – Contextualizar a cena

Inclusão antes da formalização

A atividade já começou. As crianças escrevem concentradas. O silêncio é produtivo. No fundo da sala, um menino mantém o lápis apoiado sobre a folha, mas não avança. O olhar não acompanha o quadro. O corpo não manifesta inquietação como no capítulo anterior; manifesta retraimento.

A professora observa à distância. Reconhece que as dificuldades não são episódicas. O desempenho inferior repete-se em diferentes atividades. Já houve conversa com a coordenação. A família foi orientada a buscar avaliação especializada. Aguarda-se o laudo.

Enquanto o documento não chega, a intervenção também não chega.

O aluno permanece fisicamente integrado ao grupo, mas pedagogicamente isolado. Não há adaptação provisória da tarefa. Não há reorganização metodológica específica. Não existe plano transitório que responda às necessidades já evidenciadas. A

rotina segue seu curso como se o problema estivesse suspenso até confirmação externa.

O que se instala não é conflito visível, mas paralisação silenciosa. A ausência de ruído produz a aparência de normalidade. A aula acontece, o grupo avança, o currículo progride. No entanto, um estudante permanece à margem do processo, aguardando formalização que legitime sua inclusão diferenciada.

A espera assume múltiplas dimensões. É administrativa, porque depende de documento externo. É didática, porque condiciona a reorganização da prática. É relacional, porque afeta a forma como o aluno é interpelado. É formativa, porque interfere na experiência subjetiva de pertencimento ao espaço escolar.

Não se trata de negligência intencional. Trata-se de um mecanismo institucionalizado. Em determinadas práticas institucionais, a inclusão passa a ser compreendida como ação que exige comprovação documental prévia. Sem laudo, não há plano. Sem plano, não há adaptação. Sem adaptação, há permanência formal e exclusão pedagógica.

O aluno escreve menos, participa menos, é solicitado com menor frequência esse processo caracteriza o que Ainscow e Miles (2009) descreve como barreiras invisíveis à participação.

A invisibilidade progressiva não decorre de conflito aberto, mas de suspensão decisória. A prática aguarda autorização externa para reorganizar-se.

É nesse contexto vivido que emerge a questão central do capítulo: o que acontece com a inclusão quando ela depende da formalização documental? E, sobretudo, que efeitos pedagógicos produz a espera sobre o sujeito que já evidencia necessidade de mediação diferenciada?

A cena não apresenta ruptura dramática. Apresenta normalidade aparente. E é justamente nessa normalidade que a exclusão silenciosa se instala.

E - Examinar à luz de referenciais teóricos contemporâneos

A inclusão como princípio, não como consequência documental

O modo como o aluno se posiciona diante da tarefa não é neutro. O corpo inclinado, os ombros projetados para frente e o olhar fixado na folha sem progressão indicam mais do que dificuldade técnica na escrita. Indicam afastamento gradual da atividade e possível desgaste cognitivo e emocional. A ausência de agitação não significa engajamento. O silêncio pode ser expressão de retraimento.

Em turmas numerosas, a gestão coletiva tende a priorizar o ritmo médio do grupo. A organização homogênea da tarefa favorece a fluidez da aula, mas pode ampliar a distância para aqueles que necessitam de mediação diferenciada. A ausência de acompanhante ou apoio especializado não elimina a responsabilidade pedagógica; ao contrário, reforça a centralidade da professora regente como mediadora primária do processo.

Ainscow (2009) sustenta que inclusão implica remover barreiras à aprendizagem e à participação. A barreira nem sempre se apresenta como ausência de recurso material. Pode manifestar-se na forma como a tarefa é estruturada, no tempo concedido para sua execução ou na inexistência de apoio ajustado. No cenário descrito, a tarefa é única, o ritmo é único e a expectativa é uniforme. A homogeneidade metodológica converte-se em obstáculo para quem necessita de diferenciação.

Mantoan (2003) argumenta que a escola inclusiva não se organiza por categorização prévia dos alunos, mas pela reorganização contínua da prática para responder à diversidade. A inclusão, nesse sentido, não é consequência do laudo; é princípio orientador da ação docente. Quando a intervenção é suspensa até formalização documental, a prática se distancia do fundamento inclusivo e passa a depender de autorização externa para agir.

A legislação educacional brasileira reforça esse entendimento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que o atendimento educacional especializado deve complementar, e não substituir, o ensino regular. Isso implica que adaptações e estratégias diferenciadas podem e devem ocorrer independentemente da formalização clínica, sempre que a observação pedagógica indicar necessidade.

A literatura sobre avaliação formativa converge com essa perspectiva. Luckesi (2011) afirma que avaliar é decidir para intervir. Hoffmann (2014) sustenta que a observação do processo deve conduzir à reorganização da ação pedagógica. No cenário analisado, os sinais são evidentes: baixa produtividade, postura de desalento, redução de participação. Esses dados configuram elementos diagnósticos no âmbito pedagógico e demandam resposta imediata.

Perrenoud (1999) discute a diferenciação como competência docente essencial em contextos heterogêneos. Diferenciar não significa criar currículo paralelo, mas ajustar estratégias, suporte, complexidade e tempo. Em contextos de planejamento homogêneo e turmas numerosas, pode ocorrer cenário no qual o aluno permanece formalmente incluído, mas funcionalmente excluído.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento ocorre por meio de mediação na zona de desenvolvimento proximal. Quando o aluno executa tarefa além de suas possibilidades atuais sem suporte adequado, amplia-se a experiência de fracasso. A homogeneidade metodológica impede a exploração dessa zona, reduzindo as oportunidades de avanço.

Há também uma dimensão espacial que merece atenção. A professora organiza o coletivo enquanto o aluno permanece à margem da dinâmica principal. Essa disposição revela tensão entre gestão ampla e atenção individualizada. Sem instrumentos estruturados de diferenciação, a gestão coletiva tende a invisibilizar quem não acompanha o ritmo predominante.

Examinar a cena à luz desses referenciais permite compreender que o problema não reside exclusivamente na espera pelo laudo. O núcleo da questão está na suspensão da diferenciação pedagógica. A formalização documental não cria a necessidade de intervenção; a observação já a evidencia.

O aluno não está isolado fisicamente. Está isolado pedagogicamente.

Essa constatação desloca o debate da esfera administrativa para a esfera didática. A inclusão não

pode ser consequência da formalização. Deve ser princípio estruturante da prática desde o primeiro sinal de necessidade observada.

Esse exame prepara a nomeação da tensão central do capítulo, na qual se confrontam inclusão como direito imediato e inclusão condicionada à certificação externa.

N – Nomear a tensão pedagógica

Presença física sem acesso pedagógico

O cenário não revela indisciplina. Revela exclusão silenciosa.

O aluno está sentado como os demais, recebe a mesma folha, segura o mesmo lápis e dispõe do mesmo tempo. No plano formal, não há distinção. No plano efetivo, entretanto, sua postura corporal indica retraimento, sua expressão sugere desalento e sua produção não acompanha o ritmo coletivo. A professora, responsável por turma numerosa, administra o grupo como um todo. Não há apoio adicional, não há adaptação provisória, não há reorganização específica da tarefa.

A tensão instaurada não se localiza entre inclusão e exclusão formal. O estudante está matriculado, frequenta as aulas e participa do espaço

físico comum. A tensão é mais profunda e pode ser formulada com precisão:

A presença física não assegura acesso pedagógico.

Acesso pedagógico implica possibilidade real de participação cognitiva, interação significativa com a tarefa e mediação ajustada às necessidades observadas. A matrícula garante permanência administrativa. O acesso pedagógico exige reorganização metodológica.

Quando a tarefa é estruturada de modo homogêneo para garantir fluidez ao coletivo, pode converter-se em barreira para aquele que necessita de suporte diferenciado. O aluno que não interrompe a aula nem mobiliza conflito imediato tende a permanecer invisível. Sua dificuldade não desestabiliza a rotina e, por isso, não convoca resposta urgente. O isolamento instala-se de forma silenciosa e progressiva.

Há ainda dimensão institucional que aprofunda essa tensão. A diferenciação pedagógica passa a depender de formalização documental. Enquanto se aguarda laudo ou parecer externo, suspende-se planejamento adaptado. A intervenção é adiada sob o argumento da ausência de validação técnica. Contudo, os dados observacionais já evidenciam necessidade de reorganização. A espera transforma-se em mecanismo de paralisação.

A tensão central pode ser compreendida em três camadas interdependentes.

A primeira camada refere-se à distinção entre inclusão espacial e inclusão pedagógica. A permanência no espaço não garante participação efetiva no processo de aprendizagem.

A segunda camada diz respeito ao confronto entre homogeneidade metodológica e diversidade de ritmos. A organização uniforme, embora facilite a gestão da turma numerosa, pode ampliar desigualdades de acesso à tarefa.

A terceira camada envolve a relação entre observação docente e legitimação institucional. A observação pedagógica qualificada pode oferecer indícios suficientes para intervenção. A exigência de formalização externa posterga ação que poderia ser iniciada de imediato.

O aluno retratado na cena não está fora da escola. Está fora da mediação adequada. A exclusão não se manifesta como expulsão ou conflito aberto, mas como ausência de ajuste.

A turma numerosa intensifica o desafio estrutural. A professora precisa assegurar andamento da aula para todos. Sem instrumentos organizados de diferenciação, a tendência é manter planejamento comum e aguardar formalização para alterações mais profundas. Nesse intervalo, o

estudante acumula experiências de fracasso silencioso.

Nomear essa tensão significa reconhecer que a exclusão pode ocorrer dentro da sala regular sem ruptura aparente da rotina. A invisibilidade pedagógica constitui forma sofisticada de afastamento.

A implicação metodológica dessa nomeação é direta. Se o problema fosse ausência de matrícula, a solução seria administrativa. Se fosse indisciplina, a solução seria disciplinar. Ao identificar a tensão como dissociação entre presença física e acesso pedagógico, a resposta precisa incidir sobre reorganização estruturada da prática antes da formalização documental.

Essa formulação prepara o movimento seguinte do Método CENA. A ação pedagógica deverá oferecer instrumento replicável que assegure diferenciação responsável e inclusão efetiva desde os primeiros sinais observados, sem aguardar legitimação externa para iniciar o processo.

A - Agir pedagogicamente com instrumento estruturado

Protocolo de Apoio Intensificado em Sala Comum

Se a tensão identificada foi presença física sem acesso pedagógico, a resposta não pode ser suspensão da prática até formalização externa. A reorganização precisa ocorrer a partir da observação pedagógica qualificada, garantindo mediação proporcional às necessidades já evidenciadas.

O Protocolo de Apoio Intensificado em Sala Comum organiza-se em cinco eixos estruturantes. Seu objetivo não é criar currículo paralelo, mas ampliar condições de acesso dentro da mesma proposta didática.

1. Organização Espacial Reguladora

O primeiro eixo incide sobre a organização do espaço. O aluno que apresenta necessidade intensificada de apoio é posicionado em local com menor sobrecarga sensorial, preferencialmente próximo à professora e com redução de estímulos visuais dispersivos. Essa decisão não busca isolamento, mas estabilidade perceptiva.

A sala, como totalidade, passa a apresentar organização clara de materiais, delimitação visível de áreas e disposição previsível dos recursos. A previsibilidade espacial reduz exigência constante de adaptação e favorece permanência na tarefa. O espaço deixa de ser neutro e torna-se elemento mediador da aprendizagem.

2. Comunicação Visual Estruturada

Implanta-se rotina visual sequenciada, com imagens claras representando cada etapa da aula. Cada transição é antecipada verbalmente e apontada visualmente. A sinalização externa organiza expectativa temporal e sustenta a compreensão da sequência didática.

Além disso, disponibiliza-se material de apoio visual individual, como cartões de imagens, palavras-chave ou esquemas simplificados. Esse recurso não é exclusivo do aluno com necessidade intensificada; pode ser utilizado por outros estudantes como suporte de compreensão.

A linguagem docente torna-se objetiva, com instruções curtas, segmentadas e organizadas em sequência lógica. A comunicação deixa de depender exclusivamente da abstração verbal e passa a integrar múltiplos suportes simbólicos.

3. Segmentação Estruturada da Tarefa

A atividade proposta é dividida em etapas claramente delimitadas. Cada fase possui objetivo específico e critério de conclusão identificável.

Em aula de alfabetização, pode-se estruturar da seguinte forma:

Etapa 1: observar e identificar elementos da imagem.

Etapa 2: relacionar imagem a palavra correspondente.

Etapa 3: registrar palavra ou frase conforme nível de complexidade.

A segmentação reduz sobrecarga cognitiva e permite participação efetiva em diferentes níveis de produção. O aluno com apoio intensificado pode concentrar-se na etapa de pareamento ou reconhecimento, enquanto outros avançam na elaboração textual. O campo semântico é compartilhado; a complexidade varia.

4. Diferenciação Graduada

A diferenciação não implica separação curricular, mas gradação de complexidade. Todos trabalham sobre o mesmo conteúdo, porém com exigências ajustadas.

Nível inicial: pareamento imagem-palavra.

Nível intermediário: completar palavras com apoio visual.

Nível avançado: produzir frase simples.

Essa gradação permite que o aluno participe do mesmo eixo temático sem vivenciar fracasso reiterado. A diferenciação graduada responde ao

princípio de mediação ajustada às possibilidades atuais do estudante, favorecendo progressão dentro da zona de desenvolvimento proximal.

5. Mediação por Proximidade Progressiva

Inicialmente, a professora oferece acompanhamento mais frequente ao aluno com necessidade intensificada. A intervenção é breve, orientadora e focada na tarefa. Progressivamente, a presença direta é reduzida, estimulando autonomia.

Podem ser organizadas duplas estruturadas com roteiro claro de interação, evitando exposição improvisada. A cooperação torna-se instrumento pedagógico, não delegação informal.

O protocolo mostra-se especialmente pertinente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a consolidação do sistema de escrita e das funções executivas ocorre de forma gradual. Sua aplicação deve ser contínua, com revisão quinzenal dos registros de participação, produção e autonomia, permitindo ajuste progressivo das estratégias.

Fundamento metodológico do protocolo

O Protocolo de Apoio Intensificado pode ser implementado independentemente da formalização

documental, sem substituir avaliação clínica quando necessária. Ele se fundamenta na observação sistemática da prática. A postura retraída, a baixa produção e o afastamento progressivo da tarefa configuram dados pedagógicos suficientes para reorganização do ambiente.

A inclusão, nesse modelo, não é ato posterior à formalização documental. É princípio orientador da prática desde o primeiro indício de necessidade diferenciada.

O protocolo não substitui avaliação diagnóstica clínica quando necessária. Contudo, afirma que a intervenção pedagógica não pode ser suspensa enquanto se aguarda legitimação externa. A escola possui competência própria para reorganizar espaço, comunicação e tarefa.

Ao estruturar a prática para quem mais necessita de previsibilidade, segmentação e apoio visual, o professor amplia condições de aprendizagem para toda a turma. Instrumentos inclusivos beneficiam o coletivo, não apenas o indivíduo.

O cenário inicial apresentou aluno presente, porém pedagogicamente isolado. O exame teórico demonstrou que inclusão exige acesso efetivo mediado. A nomeação da tensão revelou que a espera pela formalização pode produzir paralisação didática.

A ação, materializada no protocolo, converte a espera em reorganização estruturada.

Quando a prática se reorganiza antes do laudo, a escola reafirma que inclusão é princípio pedagógico e não consequência documental. A responsabilidade pela mediação é intrínseca à função docente e não pode ser postergada.



Capítulo IV

“Professora, posso mostrar?”

C – Contextualizar a cena

Entre o Controle e a Conexão
Autoridade docente em tempos digitais

A atividade era objetiva. Após a leitura coletiva de um texto narrativo curto, os alunos deveriam identificar palavras-chave e registrá-las no caderno. A professora circulava entre as carteiras, observando as produções e fazendo intervenções pontuais. O ambiente mantinha estabilidade organizacional.

No fundo da sala, um aluno levanta o braço. Não aguarda autorização formal. Já está com o celular em mãos.

“Professora, posso mostrar uma coisa?”

O movimento altera discretamente a dinâmica da turma. Dois colegas se inclinam em sua direção. Um comenta que viu algo semelhante em casa. Outra criança desbloqueia o próprio aparelho com rapidez automática. A circulação da atenção desloca-se da folha para a tela.

A professora interrompe:

“Agora não. Guardem os celulares.”

A resposta busca preservar a estrutura da atividade. No entanto, o aluno insiste.

“É da história que a gente leu.”

Com destreza, amplia a tela, navega por imagens, acessa um vídeo curto relacionado ao personagem central da narrativa trabalhada. Ele demonstra familiaridade com o ambiente digital: sabe onde procurar, como localizar, como compartilhar.

A professora hesita.

Não reconhece o aplicativo. Não sabe a procedência do conteúdo. Questiona a confiabilidade da informação. Avalia o risco de dispersão coletiva. Receia perder a sequência planejada da aula. Teme que a organização temporal construída se fragmente.

Alguns alunos observam a reação dela com expectativa. Outros percebem a insegurança e trocam olhares silenciosos. Não há afronta. Não há desafio explícito. Há deslocamento simbólico.

O conhecimento, naquele instante, não está centralizado na lousa nem no livro. Está na palma da mão do estudante.

A professora percebe, ainda que não formule em palavras, que muitos daqueles alunos transitam com fluidez por ecossistemas digitais que ela própria

utiliza com cautela. Produzem vídeos, editam imagens, consomem tutoriais, interagem em plataformas, aprendem por navegação autônoma.

Na sala, entretanto, o dispositivo é classificado como elemento potencialmente disruptivo.

O silêncio que se instala não é disciplinar. É epistemológico.

A autoridade do planejamento encontra a velocidade da conexão. A mediação docente encontra a autonomia digital. O controle do tempo didático confronta a instantaneidade da busca online.

Ela precisa decidir.

Proibir para manter a condução previamente estruturada ou permitir a exibição e assumir o risco de reconfiguração da aula.

O pedido ecoa novamente, agora com menos entusiasmo e mais tensão:

“Professora, posso mostrar?”

Nesse momento, não está em jogo apenas o uso do celular. Está em jogo o lugar da autoridade pedagógica diante de saberes que circulam fora da escola, a redefinição do controle da informação e a possibilidade de integrar, ou não, a cultura digital ao processo formativo.

É nesse ponto que o capítulo se instala: na fronteira entre controle e conexão.



E - Examinar à luz de referenciais teóricos contemporâneos

Quem ensina quem, quando o saber circula pela tela?

O episódio descrito não constitui situação isolada. Ele expressa uma transformação estrutural na ecologia do conhecimento escolar. Quando o aluno ergue o celular e afirma possuir conteúdo relacionado ao texto trabalhado, não está apenas interrompendo a sequência didática. Está evidenciando que a produção e a circulação do saber não se restringem mais aos suportes tradicionais da escola. A informação atravessa múltiplas plataformas e chega à sala antes da mediação docente.

Essa inflexão exige exame conceitual rigoroso.

A cultura digital alterou profundamente as formas de participação social. Jenkins et al. (2009) descrevem o ambiente contemporâneo como cultura participativa, caracterizada por baixa barreira de entrada, circulação intensa de conteúdos e valorização da colaboração. Nesse cenário, compartilhar não é gesto acessório; é prática constitutiva de aprendizagem social.

Livingstone (2012) demonstra que crianças e adolescentes ocupam posição ativa nos ambientes digitais, produzindo, remixando e reinterpretando informações. A tela não é espaço de recepção passiva,

mas de interação contínua. O aluno que deseja exibir o vídeo opera dentro dessa lógica cultural.

Entretanto, a fluidez discente convive com uma organização escolar historicamente estruturada pela centralidade da autoridade informacional do professor. Selwyn (2021) problematiza a narrativa segundo a qual a mera presença de dispositivos implica inovação pedagógica. A introdução técnica, quando não acompanhada de reorganização didática, produz tensão e insegurança.

Mishra e Koehler (2006) argumentam que a integração significativa da tecnologia depende da articulação entre conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico. A ausência de equilíbrio entre esses domínios gera práticas defensivas ou improvisadas. O problema, portanto, não é o dispositivo em si, mas a ausência de arquitetura pedagógica que o integre ao currículo.

A hesitação da professora deve ser compreendida nesse horizonte. Não se trata de incapacidade individual, mas de descompasso estrutural entre formação docente e cultura digital emergente. Enquanto os estudantes desenvolvem habilidades operacionais autônomas, a escola ainda opera sob lógica linear de transmissão e controle da informação.

Freire (1996) já advertia que autoridade não se sustenta na imposição, mas na competência ética e na mediação crítica. Quando o professor deixa de deter exclusividade do acesso à informação, sua autoridade não se dissolve; ela se redefine. A centralidade desloca-se do controle da fonte para a orientação do sentido.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) compreende os instrumentos culturais como mediadores do desenvolvimento. A escrita reorganizou a cognição humana e estruturou a escola moderna. A tecnologia digital constitui novo instrumento cultural que reorganiza modos de aprender, pesquisar e comunicar. Se esse instrumento não é mediado pedagogicamente, passa a organizar o ambiente por dinâmicas externas à intencionalidade docente.

Williamson (2017) demonstra que as tecnologias digitais não apenas ampliam acesso, mas reconfiguram relações de poder, produção de dados e circulação do conhecimento. Ignorar sua presença não neutraliza seus efeitos; intensifica a assimetria entre cultura escolar e cultura social.

A discussão também exige abordagem do letramento digital crítico. Buckingham (2015) sustenta que a educação midiática deve desenvolver capacidade de análise, avaliação e produção consciente de conteúdos. A questão não é permitir ou

proibir o uso do celular, mas construir critérios de validação, autoria e responsabilidade informacional.

Assim, a pergunta central desloca-se. Não se trata de decidir se o aluno pode mostrar. Trata-se de estabelecer sob quais condições o compartilhamento se transforma em objeto pedagógico.

Quando a professora hesita, ela enfrenta dilema estrutural: manter controle sequencial da aula ou incorporar elemento imprevisto ao planejamento. Se proíbe sistematicamente, preserva estabilidade imediata, mas mantém dissociação entre escola e cultura digital. Se permite indiscriminadamente, compromete intencionalidade pedagógica.

Entre esses polos, emerge a necessidade de estrutura.

O exame teórico revela que a tensão não reside na fluidez tecnológica discente, mas na ausência de protocolos que convertam circulação digital em mediação formativa. A autoridade docente contemporânea não se sustenta pelo monopólio da informação, mas pela capacidade de orientar, problematizar e dar forma pedagógica ao que emerge da tela.

O pedido do aluno, portanto, não inaugura problema disciplinar. Ele explicita ponto de inflexão na organização do ensino. A cultura digital já atravessa a experiência discente; a decisão que se

impõe é se a escola reagirá com defesa ou reorganizará sua arquitetura pedagógica para transformar conexão em conhecimento.

Essa análise prepara a etapa seguinte do Método CENA: nomear com precisão a tensão que atravessa autoridade docente, cultura digital e mediação pedagógica na sala contemporânea.

N – Nomear a tensão pedagógica

Autoridade docente ou centralidade da informação?

O cenário analisado não expressa confronto entre professora e tecnologia. Ele evidencia confronto entre modelos de autoridade pedagógica.

Historicamente, a escola estruturou-se em torno da centralidade informacional do docente. O professor ocupava posição privilegiada de acesso, organização e transmissão do conhecimento. Livro, lousa e exposição oral compunham um sistema relativamente estável de circulação de saberes, no qual a autoridade derivava, em grande medida, do controle das fontes legítimas de informação.

A cultura digital altera essa configuração estrutural.

Hoje, a informação circula independentemente da instituição escolar. O estudante acessa vídeos,

explicações, comentários, imagens e sínteses antes mesmo de o tema ser formalmente introduzido em aula. A exclusividade do acesso deixou de ser fundamento possível da autoridade docente.

A tensão central deste capítulo pode ser formulada com precisão:

Manter a autoridade fundada no controle do fluxo informacional ou reconstruí-la como autoridade epistêmica baseada na mediação crítica.

Quando a professora hesita diante do celular, ela não decide apenas sobre um dispositivo. Ela decide qual modelo de autoridade sustentará sua prática. Se sua posição estiver vinculada ao monopólio do acesso, qualquer circulação externa parecerá ameaça. Se estiver vinculada à capacidade de atribuir sentido, contextualizar, problematizar e organizar criticamente a informação, a presença do dispositivo não a fragiliza; redefine seu papel.

A questão, portanto, não é tecnológica. É epistemológica.

A autoridade fundada no controle tende a operar por restrição. A autoridade epistêmica opera por curadoria, interpretação e validação. No primeiro modelo, a mediação consiste em limitar. No segundo, consiste em orientar o uso e qualificar o conteúdo.

A insegurança docente que emerge na cena não decorre da existência do celular. Decorre da ausência de arquitetura pedagógica que integre a cultura digital ao planejamento didático. O aluno demonstra fluência operacional, mas não necessariamente domínio crítico. A abundância informacional intensifica, e não reduz, a necessidade de mediação docente qualificada.

A tensão também possui dimensão institucional. A organização escolar ainda privilegia linearidade, controle do tempo e sequência previamente definida. A cultura digital opera por hipertextualidade, simultaneidade e circulação horizontal de conteúdos. Quando esses modelos se encontram sem protocolo de integração, instala-se fricção.

Não se trata, portanto, de permitir ou proibir o uso do dispositivo como gesto isolado. Trata-se de decidir se a escola continuará reagindo defensivamente à cultura digital ou se reorganizará sua mediação para transformá-la em objeto de aprendizagem.

Há ainda implicação formativa profunda. Se a escola se limita a bloquear, mantém aparência de controle, mas abdica da formação crítica para o uso da informação. Se permite indiscriminadamente, dilui intencionalidade pedagógica. Entre esses extremos, emerge a necessidade de estrutura.

Nomear essa tensão desloca o debate da moralização tecnológica para o campo da responsabilidade pedagógica. A tecnologia não é adversária da autoridade docente. O modelo de autoridade que se sustenta exclusivamente no controle informacional é que se torna insuficiente.

Assim, a pergunta “Posso mostrar?” não interpela apenas a organização da aula. Interpela a redefinição do lugar do professor na ecologia contemporânea do conhecimento.

Essa nomeação encerra a etapa analítica do Método CENA e prepara o movimento decisivo: estruturar instrumento pedagógico que permita integrar, com intencionalidade e critério, aquilo que emerge da tela ao processo formativo.

A – Agir pedagogicamente com instrumento estruturado

Protocolo MOSTRAR

Reorganizando a mediação na cultura digital

O pedido do aluno não deve ser interpretado como ameaça à ordem nem como inovação automática. Ele precisa ser convertido em objeto pedagógico intencional. Para isso, o professor necessita de estrutura organizada, não de improvisação reativa.

O Protocolo MOSTRAR foi concebido como instrumento de mediação para intervenções digitais espontâneas em sala de aula. Seu objetivo é preservar a autoridade epistêmica docente ao mesmo tempo em que integra a cultura digital ao processo formativo.

M – Mapear o conteúdo apresentado

Antes de permitir a exposição, o professor precisa compreender o que será compartilhado. Mapear significa examinar natureza, procedência e pertinência do conteúdo.

Perguntas orientadoras:

- Qual é a fonte? Será que não é Fake News?
- Trata-se de vídeo, imagem, texto ou outro formato?
- Está efetivamente relacionado ao tema trabalhado?
- Apresenta potencial de aprofundamento ou risco de desvio?

Esse mapeamento inicial impede que a aula seja capturada por dinâmicas externas ao planejamento. A decisão deixa de ser emocional ou defensiva e passa a ser pedagógica.

O – Organizar o tempo

A mediação exige delimitação clara do tempo didático. Sem definição prévia, o uso do dispositivo tende a expandir-se e fragmentar a sequência planejada.

O professor estabelece:

- Tempo máximo de exibição.
- Forma de visualização, coletiva ou projetada.
- Momento de intervenção e comentários.

A delimitação temporal preserva a arquitetura da aula e evita dispersão. O dispositivo passa a ocupar lugar determinado, não centralidade imprevista.

S – Selecionar o foco pedagógico

A pergunta decisiva não é se a turma pode assistir, mas qual aprendizagem será construída a partir do conteúdo.

O professor explicita o objetivo formativo:

- Identificar informações centrais.
- Comparar linguagem digital e texto impresso.
- Analisar escolhas narrativas.
- Avaliar confiabilidade da fonte.

Ao selecionar foco, a tecnologia deixa de operar como entretenimento e passa a ser objeto de leitura crítica. O conteúdo digital torna-se texto a ser interpretado.

T – Traduzir para atividade concreta

Toda experiência precisa ser convertida em ação formativa. Sem tradução didática, o momento se dissolve como evento episódico.

Possibilidades de tradução pedagógica:

- Registrar diferenças entre suportes.
- Produzir síntese escrita.
- Identificar palavras-chave.
- Elaborar pergunta crítica sobre o conteúdo apresentado.

A tradução transforma recepção em produção, consolidando aprendizagem.

R – Regrar o uso

A integração da cultura digital não dispensa organização normativa. O professor explicita combinados:

- Utilização de um único dispositivo naquele momento.

- Proibição de navegação paralela.
- Encerramento no tempo estipulado.
- Guarda do aparelho após a atividade.

A regra não opera como repressão, mas como estrutura de convivência. Ela protege o foco pedagógico.

A – Ancorar no currículo

O conteúdo digital precisa estar articulado ao planejamento formal. A integração só se legitima quando vinculada a objetivos curriculares claros.

O professor identifica:

- Qual habilidade está sendo mobilizada.
- Qual objetivo de aprendizagem está em desenvolvimento.
- Como o conteúdo dialoga com a sequência didática.

Sem ancoragem curricular, a tecnologia fragmenta o percurso formativo.

R – Registrar evidências de aprendizagem

A mediação se consolida quando produz evidências observáveis.

Podem ser realizados:

- Registros escritos individuais.
- Síntese coletiva no quadro.
- Breve socialização oral estruturada.
- Registro fotográfico da produção.

O registro transforma o evento digital em dado pedagógico e permite acompanhamento do processo.

Fundamento do instrumento

O Protocolo MOSTRAR não exige domínio técnico superior ao dos estudantes. Exige domínio da estrutura de mediação. A autoridade docente não se afirma pela exclusividade do acesso informacional, mas pela capacidade de organizar, interpretar e atribuir sentido ao que circula.

Ao aplicar o protocolo, o professor deixa de reagir ao dispositivo e passa a conduzir a experiência digital dentro de critérios formativos claros.

A tecnologia permanece na sala. Contudo, deixa de ocupar posição disruptiva e passa a integrar-se à arquitetura pedagógica.

O episódio inicial revelou inflexão histórica na circulação do saber escolar. O exame teórico demonstrou que a cultura digital não elimina a função docente, mas redefine sua natureza. A nomeação da tensão evidenciou que a autoridade fundada no controle informacional se tornou

insuficiente diante da circulação ampliada de conteúdos.

A ação estruturada demonstra que integração crítica não depende de inovação improvisada, mas de organização intencional. Quando a professora transforma o “posso mostrar?” em oportunidade mediada de análise, a autoridade não se fragiliza. Ela se desloca do controle do acesso para a curadoria do sentido.

A cultura digital continua presente. Agora, sob direção pedagógica consciente.

Capítulo V

Vale só o que está no papel?

C – Contextualizar a cena

A sala está vazia. O ruído das crianças já cessou. Sobre a mesa da professora repousam planilhas impressas com os resultados da avaliação externa. Colunas organizadas, médias aritméticas, percentuais de acerto, gráficos coloridos. A linguagem dos números apresenta-se como neutra, objetiva, definitiva.

Ela percorre os nomes da turma.

Não são códigos. São histórias.

Reconhece cada trajetória. Recorda o início do ano letivo, quando alguns alunos mal conseguiam permanecer na atividade proposta. Lembra-se daquele que não sustentava atenção por mais de poucos minutos e hoje conclui tarefas com maior autonomia. Recorda a aluna que chorava diante da folha em branco e agora redige pequenos textos com progressiva segurança. Pensa no estudante que levou meses para compreender a correspondência entre

fonema e grafema e que, após sucessivas mediações, começou a avançar.

Os números, contudo, não registram esses movimentos.

Alguns alunos que demonstraram crescimento significativo aparecem abaixo do nível esperado. Outros, cujo desempenho manteve-se estável, figuram como adequados. A professora observa a planilha com atenção crítica. Não ignora a relevância dos resultados. Reconhece que a avaliação externa cumpre função diagnóstica institucional. Entretanto, percebe que algo não está sendo capturado.

No dia seguinte, durante a reunião pedagógica, os dados são apresentados como síntese do trabalho anual. Um gráfico é projetado na parede. Fala-se em metas, em comparações interinstitucionais, em posicionamento no ranking regional. A objetividade estatística confere segurança ao discurso.

Ela pede a palavra.

Explica que muitos alunos demonstraram nervosismo no dia da aplicação. Menciona que alguns reagiram com ansiedade diante do formato padronizado. Argumenta que diversos estudantes realizam atividades de leitura e escrita com competência nas situações cotidianas da sala, participam de debates, produzem textos quando a proposta permite mediação e reorganização do tempo.

“Eles sabem o conteúdo”, afirma. “Conseguem argumentar oralmente, resolvem atividades colaborativas, elaboram textos com acompanhamento. A prova não mostra tudo.”

O silêncio que se instala não é de contestação direta. É estrutural.

Os relatórios são oficiais.

Os indicadores são comparáveis.

As metas são públicas.

A aprendizagem processual, entretanto, permanece invisível na planilha.

O conflito não se dá entre certo e errado. Ele emerge entre duas formas de reconhecer a aprendizagem: aquela que pode ser convertida em número padronizado e aquela que se constrói no percurso mediado da sala de aula.

A professora compreende que a avaliação externa produz recorte específico da realidade. Contudo, também percebe que, quando esse recorte passa a representar a totalidade, algo se distorce.

A planilha apresenta desempenho.

A memória docente guarda processos.

Entre a objetividade estatística e a experiência pedagógica cotidiana, instala-se uma tensão silenciosa.

A pergunta que atravessa o ambiente não é apenas técnica. É epistemológica:

Vale apenas aquilo que pode ser mensurado em instrumento padronizado?

Ou há dimensões da aprendizagem que exigem outros modos de reconhecimento?

É nesse ponto que o capítulo se instala. Não para negar a importância dos indicadores, mas para examinar os limites daquilo que se torna visível quando a aprendizagem é traduzida exclusivamente em percentuais.

O papel registra resultados.

A prática registra transformações.

Quando essas duas linguagens não dialogam, a avaliação corre o risco de reduzir a complexidade do processo formativo à aparência de precisão numérica.

Essa cena encerra o ciclo das situações analisadas no livro e prepara o exame teórico da última tensão do **Método CENA**: a relação entre mensuração, reconhecimento e sentido pedagógico.



E - Examinar à luz de referenciais teóricos contemporâneos

Quando o número silencia o percurso

A cena não trata exclusivamente de uma prova. Ela evidencia a consolidação de uma racionalidade avaliativa que converte a aprendizagem em indicador comparável. As planilhas sobre a mesa da professora não registram hesitações superadas, reorganizações cognitivas graduais ou deslocamentos conceituais progressivos. Registram resultados estabilizados em forma numérica.

Luckesi (2011) afirma que a avaliação educacional constitui ato político e pedagógico, nunca procedimento neutro. Quando reduzida à função classificatória, desloca-se de sua dimensão diagnóstica e formativa para assumir papel de seleção e controle. O número, nesse contexto, não apenas descreve desempenho; passa a produzir reconhecimento institucional e redefinir posições escolares.

A ansiedade mencionada pela professora não é elemento periférico. Perrenoud (1999) demonstra que os dispositivos avaliativos influenciam profundamente as estratégias de aprendizagem. Provas padronizadas favorecem estudantes que dominam a lógica do teste, a leitura precisa de comandos e a gestão emocional sob pressão temporal.

O desempenho aferido não corresponde automaticamente ao desenvolvimento construído ao longo do processo.

A aluna que escreve com autonomia crescente, mas se paralisa diante do instrumento formal, revela distinção relevante entre saber e performar em condições específicas. A avaliação externa capta execução situada; não necessariamente acompanha percurso em transformação.

Hoffmann (2014) sustenta que a avaliação mediadora acompanha hipóteses de aprendizagem, interpreta erros como indícios de pensamento e orienta intervenções contínuas. Nesse modelo, o erro é dado analítico. Na lógica padronizada, o erro converte-se em déficit pontual. A diferença não é apenas metodológica; é epistemológica.

A racionalidade institucional das planilhas opera sob lógica distinta. Ball (2005) descreve a performatividade como mecanismo de regulação que transforma profissionais em produtores de indicadores. A qualidade do trabalho docente passa a ser aferida pela posição ocupada em rankings, percentuais e metas comparativas. A reunião pedagógica da cena desloca-se da análise do processo para a apresentação de resultados mensuráveis.

O efeito simbólico dessa lógica é expressivo. Aquilo que não pode ser quantificado tende a perder

centralidade no debate institucional. O aluno que evoluiu significativamente pode permanecer classificado como insuficiente se não atingir o corte estatístico estabelecido. O percurso torna-se invisível diante da cifra final.

Biesta (2015) adverte que a educação não pode ser reduzida àquilo que é mensurável. A obsessão por eficiência mensurável pode obscurecer dimensões formativas relacionadas à autonomia, responsabilidade e construção de sentido. Nem tudo que importa pode ser convertido em número; nem todo número expressa o que é pedagogicamente relevante.

Não se trata de negar a utilidade das avaliações externas. Elas fornecem dados sobre tendências, desigualdades estruturais e políticas públicas. Contudo, quando passam a ocupar posição exclusiva de verdade avaliativa, instauram hierarquia de reconhecimento que privilegia o mensurável em detrimento do formativo.

A ansiedade vivenciada pelos estudantes não decorre exclusivamente de fragilidade individual. É produzida por cultura avaliativa que atribui peso desproporcional a único instrumento. Quando o desempenho pontual assume caráter definidor, a experiência escolar passa a ser atravessada por expectativa de comparação constante.

A tensão experimentada pela professora revela conflito entre duas racionalidades coexistentes. De um lado, a racionalidade técnica da mensuração padronizada, orientada por comparabilidade e controle. De outro, a racionalidade pedagógica do acompanhamento processual, orientada por interpretação e intervenção.

A pergunta que emerge da cena não é apenas se a prova foi justa. É se o modelo avaliativo adotado reconhece a complexidade do aprender como processo histórico, relacional e gradual.

Quando o valor da aprendizagem é reduzido ao que aparece no papel, trajetórias em construção tornam-se silenciosas. O número ganha centralidade simbólica; o percurso perde visibilidade institucional.

Este exame não conduz à rejeição da mensuração, mas à necessidade de recolocar o número em seu devido lugar: como um entre vários instrumentos de leitura da realidade escolar, e não como síntese absoluta do trabalho pedagógico.

A partir dessa análise, torna-se possível nomear com precisão a tensão estrutural que atravessa o capítulo: entre mensuração padronizada e reconhecimento do processo formativo.

N – Nomear a tensão pedagógica

Mensuração padronizada ou reconhecimento do percurso?

A tensão que atravessa a cena não é circunstancial. Ela expressa conflito estrutural entre duas racionalidades avaliativas que coexistem na escola contemporânea.

De um lado, a racionalidade da mensuração padronizada. A aprendizagem é convertida em indicador comparável, traduzida em percentuais, níveis de proficiência e médias institucionais. O resultado assume estatuto de evidência objetiva. Essa lógica oferece estabilidade administrativa: viabiliza metas, relatórios, monitoramento sistêmico e comparabilidade interinstitucional.

De outro lado, a racionalidade formativa. A aprendizagem é compreendida como processo histórico, gradual e relacional. Avanços e retrocessos são interpretados como parte constitutiva do desenvolvimento. O erro é analisado como hipótese de pensamento. O percurso possui valor epistemológico próprio.

O conflito emerge quando a primeira racionalidade passa a ocupar posição hierárquica superior e se converte em parâmetro dominante de reconhecimento. Aquilo que não se traduz em número tende a perder legitimidade institucional. A

professora, ao defender seus alunos, não nega a relevância da avaliação externa. Questiona sua centralidade absoluta como critério exclusivo de verdade pedagógica.

A tensão pode ser formulada com maior precisão:

Reconhecimento institucional fundado em indicadores mensuráveis versus reconhecimento pedagógico fundado no acompanhamento processual.

O problema, portanto, não reside apenas no instrumento avaliativo, mas na função que ele assume na organização escolar. Quando os resultados externos passam a orientar decisões curriculares de modo predominante, instala-se movimento silencioso de adequação do ensino ao formato da prova. O currículo aproxima-se progressivamente da matriz avaliativa.

Nesse deslocamento, dimensões menos facilmente quantificáveis tornam-se secundárias. Argumentação oral, autonomia intelectual, persistência diante da dificuldade, reformulação de hipóteses de escrita, cooperação e escuta ativa raramente encontram tradução direta em planilhas comparativas.

A ansiedade mencionada na cena não constitui efeito periférico. Ela indica internalização de cultura avaliativa que associa valor escolar a desempenho pontual. Quando o resultado assume peso

classificatório elevado, o erro deixa de ser etapa do processo e passa a representar ameaça identitária.

Há também implicação significativa para a identidade docente. Se o trabalho do professor é reconhecido prioritariamente pelo desempenho externo da turma, a complexidade de sua mediação corre o risco de ser reduzida à média obtida. O cotidiano da sala, marcado por intervenções contínuas, reorganizações didáticas e ajustes finos de acompanhamento, não encontra representação adequada na estatística final.

Nomear essa tensão significa reconhecer que a escola opera entre duas exigências legítimas, mas epistemologicamente distintas. A sociedade demanda dados comparáveis sobre desempenho educacional. Ao mesmo tempo, a educação não se esgota naquilo que pode ser mensurado em instrumento padronizado.

A questão torna-se então decisiva:

A avaliação informa a prática pedagógica ou a prática pedagógica passa a subordinar-se à lógica do indicador?

Quando a professora afirma que seus alunos sabem o conteúdo, ela reivindica legitimidade para evidências que não se esgotam no papel. Reivindica que o percurso formativo seja considerado dado

válido, ainda que não totalmente capturado pelo instrumento externo.

Se o valor educacional se restringe ao que aparece na planilha, a escola empobrece sua própria finalidade formativa. Se, ao contrário, reconhece pluralidade de evidências de aprendizagem, precisa desenvolver mecanismos sistemáticos que tornem o processo visível e institucionalmente comunicável.

A tensão, portanto, não opõe número e prática. Oposição simplificadora obscureceria o debate. A tensão situa-se na hierarquia atribuída aos diferentes modos de evidenciar aprendizagem.

Essa nomeação conduz ao movimento seguinte do Método CENA: estruturar instrumentos capazes de registrar o percurso com rigor metodológico, de modo que o acompanhamento processual deixe de ser memória individual da professora e passe a constituir evidência pedagógica sistematizada e comunicável.

A - Agir pedagogicamente com instrumento estruturado

Se o percurso não aparece na planilha institucional, ele precisa ser registrado com rigor metodológico. Não como memória subjetiva da professora, mas como evidência sistematizada, comunicável e analisável.

A Matriz de Visibilização da Aprendizagem Processual foi concebida como instrumento de organização de dados qualitativos que dialogam com indicadores quantitativos. Seu propósito não é substituir a avaliação externa, mas ampliar o campo de evidências que sustentam o julgamento pedagógico.

A avaliação padronizada capta desempenho em situação delimitada. A matriz registra desenvolvimento ao longo do tempo. Uma não invalida a outra; operam sob racionalidades distintas.

Estrutura da Matriz

A matriz organiza-se em quatro dimensões interdependentes.

1. Dimensão Cognitiva

Registra transformações relacionadas ao conteúdo específico trabalhado.

Indicadores possíveis:

- Hipótese de escrita inicial e hipótese atual.
- Progressão na leitura de diferentes gêneros.
- Ampliação da compreensão de comandos escritos.
- Grau de autonomia na resolução de tarefas.

O foco não recai apenas sobre o produto final, mas sobre deslocamentos cognitivos observáveis ao longo do processo.

2. Dimensão Processual

Evidencia o modo como o aluno aprende e reorganiza estratégias.

Aspectos observáveis:

- Persistência diante de dificuldades.
- Estratégias mobilizadas para resolver problemas.
- Capacidade de revisar e reformular hipóteses.
- Participação qualificada em atividades colaborativas.

Essa dimensão permite documentar movimentos internos da aprendizagem que raramente aparecem em instrumentos padronizados.

3. Dimensão Socioemocional

Reconhece fatores que influenciam desempenho acadêmico.

Elementos a registrar:

- Reações diante de avaliações formais.
- Segurança para expor ideias em diferentes formatos.

- Organização do tempo e do material.
- Desenvolvimento progressivo da autorregulação.

Essa dimensão não relativiza o conteúdo. Ela contextualiza variações de desempenho e amplia a compreensão sobre condições de aprendizagem.

4. Dimensão Avaliativa Integrada

Articula dados internos aos resultados externos.

Procedimentos:

- Comparar desempenho na prova com desempenho em sala.
- Identificar discrepâncias significativas.
- Analisar possíveis causas pedagógicas ou contextuais.
- Planejar intervenções específicas a partir da análise.

Aqui reside o diferencial da matriz: ela não nega o indicador externo, mas o insere em quadro interpretativo mais amplo.

Funcionamento metodológico

A matriz pode ser preenchida ao final de cada ciclo avaliativo ou em momentos previamente

definidos no planejamento anual. Sua construção baseia-se em:

- Arquivo de produções escritas.
- Registros sistemáticos de observação.
- Instrumentos avaliativos internos.
- Portfólios individuais.

A sistematização transforma o percurso em dado analisável. Em reuniões pedagógicas, o debate deixa de se apoiar exclusivamente em percepções e passa a incorporar evidências qualitativas organizadas.

Fundamento epistemológico do instrumento

A Matriz de Visibilização parte do princípio de que avaliar é interpretar dados à luz de critérios formativos. O número não é descartado. Ele é contextualizado. O julgamento pedagógico não se opõe à mensuração; amplia-a.

Quando o percurso é documentado com rigor:

- O estudante deixa de ser reduzido à posição estatística.
- A prática docente ganha respaldo analítico.
- A escola amplia sua leitura sobre o fenômeno da aprendizagem.
- A avaliação externa passa a ser interpretada

criticamente, e não recebida como sentença definitiva.

Se a prova registra um instante, a matriz registra continuidade.

A cena inicial revelou tensão silenciosa entre números oficiais e trajetórias invisíveis. O exame teórico demonstrou que a avaliação padronizada, embora relevante para monitoramento sistêmico, não esgota a complexidade do desenvolvimento formativo. A nomeação da tensão explicitou coexistência de duas racionalidades avaliativas: mensuração comparável e acompanhamento processual.

A ação estruturada, materializada na Matriz de Visibilização da Aprendizagem Processual, demonstra que o reconhecimento do percurso exige registro sistemático, critérios explícitos e organização metodológica. Quando a escola aprende a tornar visível aquilo que se constrói no cotidiano, o indicador deixa de operar como definição absoluta e passa a integrar conjunto mais amplo de evidências.

Avaliar não consiste apenas em medir. Consiste em interpretar, acompanhar e atribuir reconhecimento às múltiplas formas pelas quais a aprendizagem se manifesta.



Entre Tensões e Escolhas

Síntese do Método CENA

A escola contemporânea não é território de estabilidade. É espaço atravessado por tensões permanentes. Corpo inquieto, laudo ausente, tecnologia emergente, indicadores institucionais. Cada uma dessas situações, analisadas ao longo desta obra, revelou que o cotidiano pedagógico não se organiza por respostas prontas, mas por decisões fundamentadas diante da complexidade.

As tensões não configuram falhas estruturais da escola. Expressam sua inserção em uma sociedade que transforma continuamente seus modos de aprender, comunicar e avaliar. O equívoco não reside na existência do conflito, mas na ausência de arquitetura para enfrentá-lo.

O corpo que se desregula sinaliza necessidade de reorganização ambiental. A ausência de formalização diagnóstica não suspende o dever de inclusão; exige mediação antecipada. O dispositivo digital erguido na sala não anuncia a dissolução da autoridade docente; convoca sua redefinição como mediação epistêmica. O resultado padronizado que não traduz o percurso não invalida o processo

formativo; exige registro sistemático das evidências que sustentam o desenvolvimento.

Em todos esses cenários, a docência foi confrontada com uma bifurcação recorrente: reagir ou estruturar.

Reagir implica responder sob pressão imediata. Estruturar implica decidir com fundamento teórico, análise criteriosa e intencionalidade pedagógica.

Entre essas duas possibilidades consolida-se o lugar profissional do professor. A prática pedagógica organiza tempos, espaços, critérios e significados. Cada escolha produz efeitos sobre a constituição intelectual e subjetiva dos estudantes.

O Método CENA não se apresenta como técnica adicional ao repertório docente. Constitui-se como forma de leitura e organização da realidade escolar. Ao partir da situação concreta, examinar à luz de referenciais consistentes, nomear a tensão estrutural e agir com instrumento replicável, a prática deixa de operar sob improvisação reativa e passa a assumir configuração arquitetônica.

Essa arquitetura não elimina a complexidade do cotidiano escolar. Ao contrário, reconhece-a como dado constitutivo da educação. O método não promete neutralizar conflitos, mas oferecer estrutura para enfrentá-los com rigor.

A escola não controla todas as variáveis que a atravessam. Não define políticas macroestruturais, não elimina desigualdades sociais, não interrompe transformações culturais. Contudo, pode decidir como organiza sua mediação diante dessas forças.

É nesse espaço decisório que se inscreve a responsabilidade docente.

Entre tensões e escolhas, constrói-se a prática pedagógica. E é na capacidade de estruturar a resposta que se afirma a profissionalidade do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? *Prospects*, v. 39, n. 3, p. 351-362, 2009. DOI: 10.1007/s11125-009-9128-0.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. In: BALL, Stephen J. *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2005.

BIESTA, Gert. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. 2. ed. London: Routledge, 2015.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/arquivos/polnesp_inclusiva.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

BUCKINGHAM, David. *The media education manifesto*. Cambridge: Polity Press, 2015.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Medicalização da educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CONRAD, Peter. *The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135–168, 2013.

EG LÊR MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosely. *Educação inclusiva: caminhos possíveis*. Petrópolis: Vozes, 2011.

HATTIE, John Allan Clinton. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge, 2017

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação Mediadora: teoria e prática*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JENKINS, Henry; CLARKE, Katie; et al. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke; ÓLAFSSON, Kjartan (org.). *Children, risk and safety on the internet: research and policy*

challenges in comparative perspective. Bristol: Policy Press, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lúcia de Oliveira. *Currículo: teoria e prática*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos: história, teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos e novas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SELWYN, Neil. *Education and technology: key issues and debates*. 2. ed. London: Bloomsbury, 2021.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANG, Ming Te; DEGOL, Jessica L. School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, v. 28, n. 2, p. 315-352, 2016. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.

WILLIAMSON, Ben. *Education governance and datafication*. London: Sage, 2017.

POSFÁCIO

Toda prática pedagógica é atravessada por decisões que raramente aparecem nos documentos oficiais. Elas ocorrem no instante em que o professor escolhe reorganizar a sala, antecipar uma intervenção, permitir ou estruturar um uso tecnológico, registrar um percurso invisível.

Este livro percorreu cinco cenas distintas. Em cada uma delas, revelou-se que o cotidiano escolar não é composto por eventos isolados, mas por tensões estruturais que exigem posicionamento profissional.

Ao longo da obra, ficou evidente que a escola contemporânea opera sob múltiplas pressões: metas institucionais, exigências de inclusão, transformações culturais, cultura digital, mensuração padronizada. Nenhuma dessas forças pode ser ignorada. Contudo, nenhuma delas determina integralmente a prática docente.

O que determina a prática é a forma como o professor lê a cena.

O Método CENA não pretende eliminar conflitos nem oferecer estabilidade artificial à complexidade escolar. Sua contribuição reside em oferecer estrutura para pensar o que acontece antes que a resposta seja dada.

Contextualizar impede julgamento precipitado. Examinar evita simplificação conceitual. Nomear clarifica o foco do problema. Agir transforma análise em arquitetura pedagógica.

Depois da cena, permanece a decisão.

Essa decisão é sempre situada, nunca neutra. Ela envolve concepção de aprendizagem, visão de infância, entendimento de autoridade, posição diante da avaliação e compromisso com a inclusão.

Se há algo que este percurso demonstrou é que a profissionalidade docente não se sustenta apenas em domínio de conteúdo, mas na capacidade de estruturar respostas fundamentadas diante de situações complexas.

A escola continuará atravessada por tensões. Novas tecnologias surgirão. Políticas avaliativas serão reformuladas. Demandas sociais se intensificarão. A estabilidade não é horizonte provável.

O que pode permanecer é a capacidade de organizar a mediação.

O Método CENA não encerra o debate. Ele inaugura possibilidade de leitura contínua da prática. Cada nova situação pode ser submetida ao mesmo percurso analítico. A cena nunca se repete exatamente, mas o modo de enfrentá-la pode ser estruturado.

Se, ao concluir esta leitura, o professor olhar para sua próxima decisão com maior clareza analítica e menor impulso reativo, o objetivo desta obra terá sido alcançado.

A cena continua.

A decisão também.

E é nesse intervalo entre ambas que se constrói a educação.

SOBRE A AUTORA



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2007), **Rita de Cássia Soares Duque** atua na educação pública com ênfase em alfabetização, inclusão escolar e inovação pedagógica.

Iniciou sua trajetória como professora articuladora de projetos na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, desenvolvendo ações voltadas à recomposição de aprendizagens e ao atendimento de estudantes com defasagem e necessidades educacionais específicas.

Desde 2017 atua em Sala de Recursos Multifuncionais, articulando acompanhamento pedagógico especializado, formação docente em educação inclusiva e estratégias de permanência escolar. É professora efetiva da Escola Estadual José Moraes desde 2018.

Possui especializações em Docência do Ensino Superior (2015), Educação Inclusiva e TGD/TEA (2018) e Psicologia Escolar e Educacional (2021). Concluiu, em 2023, o Mestrado em Ciências da Educação, com pesquisa sobre tecnologias educacionais na aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Em 2025 concluiu MBA em Inteligência Artificial Acadêmica, ampliando sua atuação na integração crítica de IA à formação docente e à pesquisa educacional.

Desde 2022 desenvolve produção científica com foco em Inteligência Artificial aplicada à educação inclusiva, políticas públicas e metodologias ativas, somando mais de 100 publicações entre livros, capítulos e artigos. É fundadora do site e do grupo de escrita colaborativa **Pesquisa e Publicações** (2023), iniciativa voltada à disseminação do conhecimento por meio da produção acadêmica, reunindo autores de diferentes áreas e com mais de 30 obras publicadas.

Integra o Grupo de Pesquisa NIPAN (PI) e o Grupo de Pesquisa Transversal (ES), atuando em estudos interinstitucionais sobre formação docente, inclusão e inovação educacional. Também exerce função de consultora técnica e revisora crítica de obras acadêmicas, colaborando na organização de coletâneas e na avaliação de manuscritos científicos. Participa de processos de avaliação de artigos submetidos a periódicos científicos, emitindo pareceres técnicos na área da educação. É membro da Associação de Jornalistas e Escritoras Brasileiras – AJEB/MT.

Seu trabalho articula fundamentação teórica e prática escolar, com foco na reorganização pedagógica diante dos desafios contemporâneos da educação pública.

Contato:

E-mail: cassiaduque@hotmail.com

Site: pesquisaepublicacoes.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5225-3603>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0007980663204911>





A escola pública contemporânea não é simples.

É heterogênea, pressionada por avaliações externas, atravessada por demandas de inclusão e marcada pela presença crescente da cultura digital. Nesse cenário, ensinar não significa apenas cumprir conteúdos. Significa interpretar situações complexas, tomar decisões fundamentadas e agir com intencionalidade.

Este livro nasce da realidade concreta da sala de aula.

Partindo de cenas recorrentes do Ensino Fundamental I, a obra apresenta o Método CENA um percurso estruturado que organiza a prática em quatro movimentos articulados: contextualizar a situação, examinar à luz de referenciais consistentes, nomear a tensão pedagógica e agir com instrumento estruturado.

Ao integrar alfabetização, avaliação formativa, inclusão escolar e multiletramentos digitais, a proposta fortalece a capacidade analítica do professor e amplia sua autonomia profissional diante das exigências institucionais.

Entre a complexidade da escola e a decisão pedagógica existe um espaço de análise que não pode ser improvisado. É nesse espaço que este livro se insere.



ISBN: 978-6-55321-105-6



9 786553 211056

PORTFÓLIO:
SOFIA S.