



ARTIGO ORIGINAL

Do estágio supervisionado ao desenvolvimento da *artesanía pedagógica* e do *senso de plausibilidade* do professor de língua inglesa: uma pesquisa narrativa

From the supervised pre-service teaching to the development of the pedagogical artistry and sense of plausibility of the English Language teacher: a narrative inquiry

Claudio Fernandes Baranhuke Junior¹

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Federal do Paraná - claudiofjbr1998@outlook.com

Como citar o artigo.

BARANHUKE JUNIOR, C. F. Do estágio supervisionado em língua inglesa ao desenvolvimento da artesanía pedagógica e do senso de plausibilidade: uma pesquisa narrativa. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 1, AG6, 2025.

Resumo:

Este artigo explora o estágio supervisionado em língua inglesa como componente essencial no processo de educação profissional inicial. Regulamentado por legislação específica, o estágio permite que futuros professores experimentem o ambiente escolar sob a orientação de profissionais já qualificados, facilitando a transição entre formação inicial e atuação autônoma. Assim sendo, objetivo, através da realização de uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), relatar experiências sentipensantes de um professor em processo de educação profissional inicial ao realizar seu estágio supervisionado em língua inglesa em um colégio de Ensino Fundamental da Zona Rural de um município do Centro-Oeste paranaense e refletir sobre como essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de sua artesanía pedagógica (SCHÖN, 1987) e de seu senso de plausibilidade (Prabhu, 1990). Dessa forma, pode concluir que o estágio supervisionado é basilar ao processo de educação profissional inicial, pois permite o desenvolvimento da artesanía pedagógica e do senso de plausibilidade ao permitir a vivência da prática escolar de forma concreta, crítica, reflexiva e supervisionada.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Língua inglesa. Educação profissional inicial. Artesanía pedagógica. Senso de plausibilidade.

Abstract:

This paper examines supervised pre-service English language teaching as a vital component in initial professional education. Regulated by specific legislation, this practice provides future teachers with the opportunity to engage with the school environment under the guidance of professionals already qualified, facilitating the transition from initial education to independent professional practice. By using a narrative inquiry approach (CLANDININ; CONNELLY, 2000), my objective is to report feeling-thinking experiences of a teacher undergoing initial professional education when carrying out his supervised pre-

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: O autor declara não haver.

Recebido em: 15 março 2025. Revisões requeridas: 22 maio 2025. Aceito em: 06 junho 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

service English language teaching at an elementary school in the rural area of a city in the Midwest of the state of Paraná, and reflect on how these experiences contributed to the development of his pedagogical artistry (Schön, 1987) and sense of plausibility (PRABHU, 1990). In this way, I was able to conclude that the supervised pre-service teaching is fundamental to the process of initial professional education, as it enables the development of pedagogical artistry and a sense of plausibility by allowing the school practice to be experienced in a concrete, critical, reflective, and supervised way.

Keywords: Supervised pre-service teaching. English language. Initial professional education. Pedagogical artistry. Sense of plausibility.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estágio supervisionado é componente obrigatório em todos os currículos dos cursos de educação inicial de professores em nível superior no Brasil. Conforme o Parecer n.º 28/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o estágio supervisionado “supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL, 2001, p. 10). Nesse mesmo sentido, para a Lei n.º 11.788/2008, o estágio é definido como

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008).

De acordo com Xavier (2023), no estágio, um aluno é orientado e acompanhado por um professor formador de uma instituição de ensino superior e por um professor supervisor de uma escola, onde o estágio será realizado, a fim de desenvolver-se profissionalmente.

Kleiman (2012) argumenta que o estágio deve ser concebido como um espaço de encontro, diálogo e interação entre as práticas letradas realizadas no ambiente acadêmico e aquelas desenvolvidas na escola, as quais, segundo a pesquisadora, são distintas:

O estágio, entendido como espaço de interação, de letramento e de pesquisa, é um espaço muito fértil, relativamente novo no cenário nacional que permite, como nenhum outro espaço no curso de formação, observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividades que exige práticas letradas acadêmicas, para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas (KLEIMAN, 2012, p. 11).

Apesar da inegável importância do estágio supervisionado, Ifa (2014) chama a atenção para o fato de que ele é, muitas vezes, visto, sentido, percebido e valorado como problemático. Isso ocorre, segundo o pesquisador, porque, para alguns gestores, receber estagiários equivale a serem questionados sobre o cotidiano escolar, sabatinados sobre os documentos oficiais da escola e sobre a pertinência destes para o aprendizado dos alunos. Já para muitos professores receber estagiários significa ter sua metodologia e sua proficiência linguística questionadas e avaliadas. Ademais, Costa e Lopes (2023) enfatizam que, infelizmente, é comum também que tanto os professores formadores quanto os próprios estagiários veem o estágio como algo burocrático e acabem esquecendo seu caráter formativo.

Contudo, há aspectos do desenvolvimento profissional que só são desenvolvidos no decorrer da própria prática profissional (SCHÖN, 1983; 1987), mas que, muitas vezes, são negligenciados pelos professores formadores ao longo das diferentes fases do estágio (observação, planejamento, intervenção), como a “*artesanaria pedagógica*” (SCHÖN, 1987) e o “*senso de plausibilidade*” (PRABHU, 1990).

Portanto, percebo que a educação inicial de professores de línguas no Brasil ainda apresenta lacunas significativas na articulação dialógica entre teoria e prática. Embora o estágio supervisionado constitua um dispositivo fundamental para essa articulação, as pesquisas supracitadas evidenciam sua percepção predominantemente burocrática, acrítica e pouco reflexiva. Dessa forma, este artigo busca abordar essa lacuna ao investigar, mediante

pesquisa narrativa, como o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento de dois constructos essenciais à formação docente: a *artesanía pedagógica* (Schön, 1987) e o senso de plausibilidade (Prabhu, 1990). Para tanto, a pesquisa narrativa se faz relevante, uma vez que:

[...] no viver e contar suas histórias, as pessoas têm a oportunidade de refletir sobre si mesmas e, assim, compor sentidos que se tornam significativos para elas. Nesse movimento vão construindo suas identidades, avaliando posicionamentos, concepções, enfim, vão se firmando enquanto sujeitos. Para os pesquisadores narrativos, o importante é a forma como as pessoas – os participantes da pesquisa e o próprio pesquisador – impingem um olhar atento para si próprios, para suas histórias pessoais e experiências, e junto com os participantes vão construindo sentidos sobre as experiências que estão vivenciando, mas não só isso, é necessário que reflitam sobre a forma como organizam, problematizam e interpretam tais experiências, de forma que ganhem significação para eles, pois, tornando-se significativas, tornam-se formativas (MARIANI; MONTEIRO, 2016, p. 115).

Ao contrário de estudos que se limitam à descrição de desafios encontrados durante a realização do estágio supervisionado, os quais têm sua importância e validade, busco aqui privilegiar processos subjetivos (por exemplo, experiências prévias, crenças e emoções) inerentes à aprendizagem profissional docente, dimensões sistematicamente invisibilizadas por pesquisas de orientação positivista-colonialista, mas que são importantes para o desenvolvimento da *artesanía pedagógica* (SCHÖN, 1987) e do senso de plausibilidade (Prabhu, 1990).

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa amplia o diálogo entre racionalidade prática (Schön, 1983; 1987) e narrativa no campo da Linguística Aplicada brasileira, respondendo a demandas contemporâneas por metodologias sensíveis à experiência vivida. Socialmente, ela torna-se também relevante na medida em que o estudo aborda a necessidade premente de formar professores capazes de exercer autonomia crítica-reflexiva em contextos historicamente marcados pela desigualdade no acesso ao ensino de língua inglesa, como o contexto rural.

Nesse sentido, a pergunta norteadora desta investigação é: De que forma as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em língua inglesa contribuem para a constituição da *artesanía pedagógica* e do senso de plausibilidade de um licenciando?

Quanto à estrutura deste artigo, além destas considerações iniciais, das considerações finais e das referências, há uma seção dedicada à discussão dos conceitos de *artesanía pedagógica* e de senso de plausibilidade e outra voltada para uma reflexão sobre pesquisa narrativa. Posteriormente, apresento a metodologia empregada neste estudo. Em seguida, mostro a narrativa do aluno-professor-estagiário sobre seu estágio supervisionados em língua inglesa. Finalmente, apresento minha análise da narrativa também em forma de uma narrativa, colocando-me no texto como professor-formador-pesquisador em diálogo com esse aluno.

2 ARTESANIA PEDAGÓGICA E SENSO DE PLAUSIBILIDADE

Como afirmado acima, há fenômenos atrelados à identidade e ao saber-fazer docente que só se desenvolve na prática profissional, como os processos de *artesanía pedagógica* (Schön, 1987) e de senso de plausibilidade (Prabhu, 1990), os quais discuto a partir de agora.

O conceito de *artesanía* surge no conjunto da obra do educador norte-americano Donald Schön, ao abordar a necessidade de pautar a educação de profissionais em uma racionalidade prática ao invés de técnica. Nesse contexto, *artesanía* representaria um tipo de saber que os profissionais utilizam ao se depararem com situações únicas, incertas e conflituosas. Para o estudioso, esses saberes “não científicos” recebem a alcunha de “sabedoria”, “talento”, “intuição” ou “*artesanía*”, não sendo considerados dignos de atenção

para a ciência, o que, segundo sua argumentação, é um erro, dado que a artesanaria profissional é

um exercício de inteligência, um tipo de conhecimento, embora diferente em aspectos cruciais de nosso modelo padrão de conhecimento profissional. Não é inerentemente misterioso; é rigoroso em seus próprios termos; e podemos aprender muito sobre ele [...] estudando cuidadosamente o desempenho de profissionais excepcionalmente competentes (SCHÖN, 1987, p. 13, tradução nossa).

Assim sendo, artesanaria, nas conjecturas de Schön (1983; 1987), seria uma espécie de conceito “coringa”, usado para descrever e explicar a atuação excelente de alguns profissionais, sem levar em consideração elementos da racionalidade técnica, por exemplo, o domínio de teorias, habilidades e competências. Portanto, artesanaria seria uma espécie de “*feeling*” profissional que vai se desenvolvendo quando os trabalhadores entram em ação nos seus campos de atuação.

Ao atrelar o conceito de artesanaria à área educacional, autores como Boff e Lima (2021), Oliari e Tomazetti (2022), Machado, Barbosa e Gustsack (2023), entre outros, têm optado por nomeá-lo “*artesanaria pedagógica*”, opção que compartilho neste artigo.

Essa concepção representa, na percepção dos referidos autores, uma tentativa de superar a mecanização técnica-cientificista de formação, ao sugerir a possibilidade de conceber a educação de professores como um fazer artesanal, articulado no pensar, sentir e avaliar dos saberes da própria prática pedagógica, embebidos em processos críticos-reflexivos. Em outras palavras, em vez de tratar a educação de professores como algo mecânico, técnico e padronizado, educar professores deve ser mais parecido com o trabalho de um artesão, o qual é feito com cuidado, sensibilidade e reflexão. Na prática, isso significa formar educadores sentir-pensantes que valorizam a experiência e o conhecimento que vêm de suas mundividências pessoais e de suas vivências em sala de aula. Essa visão valoriza o lado humano, criativo e reflexivo da prática pedagógica.

No entanto, uma vez que, durante a realização de estágios supervisionados, os alunos, futuros ensinantes, *a priori* ainda não atuaram profissionalmente, suas artesanarias estão pouco desenvolvidas. Para superar esse contexto, Schön (1987, p. 37, tradução nossa) propõe então a utilização de *practicuns*. Um *practicum* seria:

[...] um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo de prática, os alunos aprendem fazendo, embora sua prática geralmente não se aproxime do trabalho no mundo real. Eles aprendem realizando projetos que simulam e simplificam a prática; ou assumem projetos do mundo real sob supervisão rigorosa. O *practicum* é um mundo virtual, relativamente livre das pressões, distrações e riscos do mundo real, ao qual, no entanto, ele se refere. Ele fica em um espaço intermediário entre o mundo da prática, o mundo “leigo” da vida comum e o mundo esotérico da academia. É também um mundo coletivo por si só, com sua própria mistura de materiais, ferramentas, linguagens e apreciações. Ele incorpora formas específicas de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, no que diz respeito ao aluno, a se afirmar com autoridade crescente.

Em resumo, o conceito de artesanaria, desenvolvido por Schön (1987), refere-se à capacidade do profissional de refletir *na* e *sobre* a ação pedagógica, desenvolvendo um saber tácito e sensível às singularidades do contexto. Tal saber não é prescrito por manuais, mas construído na experiência, na experimentação e na constante negociação entre conhecimento formal e realidade vivida. O estagiário-artesão, nesse sentido, atua como um sujeito que molda sua prática com criatividade, atenção e intuição, respondendo aos desafios da sala de aula com soluções que frequentemente escapam aos modelos formais de ensino.

Por sua vez, o conceito de senso de plausibilidade emergiu das reflexões do educador linguístico indiano Neiman Stern Prabhu, que em 1990, ao discutir sobre o ensino de língua inglesa, propõe seu conceito, o qual possui muita similaridade com o de Schön (1987).

Segundo Prabhu (1990), senso de plausibilidade seria o entendimento subjetivo dos professores sobre aquilo que eles próprios fazem. Em suas palavras:

Os professores precisam operar com alguma conceitualização pessoal de como seu ensino leva ao aprendizado desejado – com uma noção de causalidade que tenha uma medida de credibilidade para eles. A conceituação pode surgir de várias fontes diferentes, incluindo a experiência do professor no passado como aluno (com interpretações de como o ensino recebido naquele momento favoreceu ou não o aprendizado), a experiência anterior de ensino do professor (com interpretações semelhantes do ponto de vista do ensino), exposição a um ou mais métodos durante o processo de formação como professor (com alguma avaliação subjetiva dos métodos em questão e talvez um grau de identificação com um ou outro deles), o que o professor sabe ou pensa sobre as ações ou opiniões de outros professores e talvez a experiência do professor como pai ou responsável. Fontes diferentes podem influenciar professores diferentes em diferentes graus, e o que parece ser a mesma experiência ou exposição pode influenciar professores diferentes de forma diferente (PRABHU, 1990, p. 172, tradução nossa).

Ensinantes desenvolvem suas próprias teorias pessoais de ensino com base em suas experiências de vida e não apenas a partir de teorias científicas ou técnicas aprendidas formalmente. Isso inclui suas vivências como alunos, suas práticas em sala de aula, os métodos a que foram expostos durante a formação, suas observações sobre colegas e até suas experiências pessoais, como ser pai ou mãe. Cada professor, portanto, cria uma compreensão própria de como seu ensino contribui para o aprendizado dos alunos, baseada em reflexões subjetivas e contínuas sobre o que funciona ou não.

Essa concepção valoriza o papel da reflexão prática na formação docente, reconhecendo que não existe uma única fórmula para ensinar bem. Isto é, os educadores constroem suas teorias pedagógicas por meio do processo contínuo de reflexão sobre suas experiências vividas e não através do domínio de diferentes teorias científicas e/ou habilidades técnicas.

Logo, seria esse movimento reflexivo que retroalimentaria o crescimento pessoal e profissional dos docentes, criando assim sua identidade profissional. Borges (2010) afirma, nesse sentido, que o senso de plausibilidade do professor nada mais é do que sua pedagogia intuitiva ou sua metodologia, a qual se refere:

Ao que o professor efetivamente desenvolve em sala de aula como educador, baseando-se, para isso, em suas crenças, observações e pressupostos teórico-práticos (mais ou menos definidos durante a sua formação acadêmica). Pressupostos estes que são provenientes – mesmo que distante, é válido ressaltar – das reflexões das comunidades científicas (de sentido mais restrito) e assimilados em algum momento da vida desses professores-educadores, seja pela leitura de livros, pelo uso de material didático pronto e/ou pela formação acadêmica. Mas a metodologia é essencialmente baseada na experiência construída em sala de aula (BORGES, 2010, p. 404).

Basicamente, o senso de plausibilidade, introduzido por Prabhu (1990), diz respeito às convicções que o professor desenvolve sobre o que é pedagogicamente aceitável, viável e significativo em sala de aula. Trata-se de uma lógica interna e pessoal que orienta as escolhas didáticas com base em experiências anteriores, crenças sobre aprendizagem e percepções sobre os alunos. O senso de plausibilidade não garante a eficácia objetiva de uma prática, mas assegura sua coerência subjetiva: o professor ensina de uma forma que "faz sentido" para ele e para aquele contexto.

Maley (2016, p. 1, tradução nossa), ao refletir sobre o conceito de senso de plausibilidade, faz indiretamente uma correlação desse conceito com a noção de artesanaria de Schön (1987), ao afirmar que:

Essa conceituação do desenvolvimento de professores é significativamente diferente do paradigma do "treinamento", que atualmente desfruta de aceitação popular. O paradigma do "treinamento" é de natureza amplamente algorítmica: "Se dermos ao professor X formas de treinamento, ele sairá com Y competências." O paradigma da "plausibilidade",

por outro lado, é amplamente heurístico: “Seja qual for o treinamento que lhes dermos, os professores o adaptarão e o transformarão de acordo com o que funciona para eles e com o sistema de crenças que desenvolveram, e isso é forjado por meio das experiências pelas quais passam”.

Desse modo, para Maley (2016), há dois paradigmas no desenvolvimento de professores: o do treinamento, que é linear e prevê resultados fixos; e o da plausibilidade, que é não linear e não prevê resultados, logo flexível, e que reconhece que os professores adaptam e transformam o que aprendem com base em suas crenças, emoções, percepções, experiências e identidades. Em minha interpretação, os dois paradigmas citados por Maley (2016), quais sejam – paradigma do treinamento e paradigma da plausibilidade –, são nomes diferentes para aquilo que Schön (1987) chamou, respectivamente, de “racionalidade técnica” e “racionalidade prática”, sendo que a última engloba a artesanía pedagógica.

No entanto, embora ambos os constructos se aproximem em certos aspectos, eles divergem em outros. Os dois valorizam o papel ativo do professor como alguém que interpreta, decide e cria com base em um repertório próprio, mas a artesanía enfatiza o processo artesanal e reflexivo da prática docente, enquanto o senso de plausibilidade destaca a dimensão ética e epistemológica das decisões pedagógicas. A primeira está relacionada à maneira como o conhecimento profissional é tecido no cotidiano; a segunda, ao filtro interno, que confere legitimidade às escolhas feitas.

No contexto do estágio, esses dois elementos se manifestam de forma entrelaçada: à medida que o licenciando experimenta, erra, ajusta e reflete, ele também constrói critérios pessoais para julgar o que considera plausível e adequado. Contudo, é importante evitar uma fusão acrítica dos conceitos. Em vez disso, reconhecê-los como complementares pode oferecer um olhar mais rico sobre o desenvolvimento profissional docente, um processo em que razão, emoção, experiência e intuição coexistem e se moldam mutuamente. Contudo, acredito que pesquisas teóricas futuras podem e devem aprofundar mais essa relação aqui estabelecida preliminarmente.

3 PESQUISA NARRATIVA

A pesquisa narrativa (*narrative inquiry*, em inglês) surgiu no contexto educacional canadense graças aos esforços de Jean Clandinin e Michael Connelly. Na obra *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, publicada nos anos 2000 e traduzida para o português em 2011 pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), os autores estabeleceram fundamentos essenciais para esse modo de produzir ciência, tornando-se uma referência central nessa abordagem de trabalho com narrativas.

Nessa linha, a pesquisa narrativa é vista como uma tentativa de fazer sentido à vida como ela é vivida, ou seja, deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois, como afirmam os autores: “Uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas também aquelas dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

De acordo com o GPNEP, a pesquisa narrativa é entendida como “o estudo da experiência como história, como uma forma de pensar sobre a experiência”. Ainda, segundo o *site* do referido grupo de pesquisa, ela se define como “a tematização dos dados em uma perspectiva de composição de significados”, ou seja, os dados e os resultados são histórias por si só.

Na pesquisa narrativa, há preocupação com a temporalidade, a espacialidade e a interatividade da narrativa. Outra característica distintiva, em comparação com outras vertentes, é apontada por Moraes (2014, p. 56):

[...] o texto da pesquisa também descreve tanto os sentidos compostos sobre a experiência do participante quanto os do pesquisador [...] porque, na Pesquisa Narrativa, o pesquisador não é apenas um pesquisador-observador. Segundo Clandinin e Connelly

(2000), o pesquisador ora deve se posicionar como pesquisador-observador, ora como pesquisador-participante, movendo-se entre os níveis de intimidade com o texto da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa narrativa canadense deve ser entendida como uma metodologia na qual contar histórias é uma maneira de analisar os dados e apresentar os resultados da pesquisa, e não como os dados em si, que precisariam posteriormente ser analisados por meio de métodos categóricos e/ou temáticos, como ocorre em outras vertentes de estudos narrativos.

4 METODOLOGIA

Metodologicamente, esta pesquisa adota a abordagem da pesquisa narrativa (*narrative inquiry*), conforme proposta por Clandinin e Connelly (2000), a qual compreende a experiência como algo vivido, narrado e interpretado em suas dimensões temporal, espacial e relacional. O foco da investigação recai sobre as vivências de um licenciando em Letras-Ingês durante o seu estágio supervisionado e como elas contribuem para o desenvolvimento de sua artesanía pedagógica (Schön, 1987) e de seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990).

O estudo foi realizado em uma escola estadual localizada na Zona Rural da região Centro-Oeste do Paraná, onde o estágio ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2024. Nesse período, o licenciando desenvolveu 50 horas/aula de observações participativas e 30 horas/aula de regência, sendo 10 destas acompanhadas pelo professor formador. Participou da pesquisa um jovem de 22 anos, estudante do sétimo período do curso de Letras-Ingês (terceiro ano), com experiência prévia como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e que se voluntariou para integrar o estudo.

A geração de dados ocorreu por meio de múltiplos instrumentos, tais como: observações participativas, relatórios de impressões, diários de campo, conversas entre estagiário, formador e supervisora, além de um *Google Docs* compartilhado, utilizado como espaço colaborativo de registro de reflexões e experiências. A apresentação desses dados se dá por meio da narrativa construída pelo próprio licenciando, que relata sua experiência no estágio supervisionado.

A análise dos dados seguiu os princípios da abordagem narrativa, iniciando-se com uma leitura holística das transcrições e documentos, especialmente da narrativa elaborada pelo licenciando, com o objetivo de apreender o enredo global das experiências vividas e narradas. Em seguida, identifiquei fios narrativos a partir de perguntas orientadoras sobre o que aconteceu, quem participou e em que momentos. Esses fios foram organizados em categorias temáticas emergentes, relacionadas ao desenvolvimento da artesanía pedagógica (Schön, 1987) e do senso de plausibilidade (PRABHU, 1990), entre elas: experiências prévias, crenças e emoções.

A discussão dos dados é apresentada por meio de uma narrativa elaborada pelo professor-formador-pesquisador, autor deste estudo, que destaca e analisa as categorias emergentes identificadas na narrativa do licenciando. Essa discussão busca interpretar os significados atribuídos por ele às suas vivências e articulá-los aos elementos teórico-reflexivos oriundos da prática pedagógica.

A construção dessas narrativas visa dar visibilidade ao processo formativo do aluno-estagiário-professor, evidenciando como a experiência e a reflexão crítica são centrais na constituição da identidade docente e na construção do saber-fazer pedagógico.

5 NARRATIVA DO ALUNO-PROFESSOR-ESTAGIÁRIO

No ano anterior, havia participado do PIBID na mesma escola em que realizei o estágio, um colégio estadual localizado na Zona Rural de uma cidade do Centro-Oeste do Paraná, fazendo vários projetos com os alunos e professores. Logo, já estava bem familiarizado com o ambiente dessa instituição em específico. Já conhecia os professores, alunos e todos os outros profissionais da Educação, assim como sua infraestrutura, a qual melhorou

consideravelmente desde o ano passado, uma vez que quando iniciei minhas atividades como PIBIDiano na escola a instituição não tinha, por exemplo, laboratório de informática; ele estava em uma sala repartida com a biblioteca e não havia dispositivos adequados para uso. Agora há uma sala própria com novos *desktops* e a sala consegue acomodar todos os alunos, sem que eles fiquem sem computador ou sem assento. O uso do laboratório é controlado por agendamento e ao menos uma aula de Inglês na semana deve ser realizada no laboratório para o uso da plataforma Inglês Paraná. Com os novos computadores, os estudantes possuem mais facilidade em acessar e realizar as atividades requeridas pela Secretária de Educação do Estado.

Em relação à estrutura física das salas de aulas, pude observar que elas são bem organizadas. Nas salas do sexto ano, havia cartazes com frases em inglês colados nas paredes. Cada sala possui uma televisão que pode ser movida de lugar, chamada de *Educatron*. Os professores as usam para passar *slides*, vídeos e os demais materiais que podem ser usados em aula. A escola possui também um grande refeitório, o que ajuda na socialização e cria um ambiente saudável para se conviver. Há uma grande quadra aos fundos da escola onde os alunos podem praticar exercícios e atividades em geral de educação física, além de um grande campo de grama ao lado da escola.

Ao observar a prática pedagógica da professora de Inglês do colégio, diversos aspectos se destacaram, o que me fez refletir profundamente sobre o papel multifacetado do professor em sala de aula. Já no início da aula, dei-me conta de como a professora criava um ambiente acolhedor, receptivo e descontraído. Como dito anteriormente, eu já havia trabalhado nesse colégio no PIBID e era com essa mesma professora que havia desenvolvido algumas atividades. Agora, como observador, notei alguns aspectos que enquanto auxiliava a professora não havia percebido.

Cada aula era iniciada com um cumprimento em inglês, uma estratégia que promovia o contato imediato com a língua-alvo de forma natural. A professora também lida muito bem com os diferentes perfis de alunos. Além da criatividade na escolha dos recursos para as aulas, a sensibilidade em relação às dificuldades dos estudantes é um elemento que levarei para as minhas futuras salas de aula. Outro aspecto relevante foi a gestão da diversidade de habilidades linguísticas dentro da sala de aula. Apesar da heterogeneidade dos níveis de fluência, a professora manejava essa questão de forma eficaz. Durante as atividades em grupo, organizava os alunos de modo que aqueles com maior proficiência pudessem auxiliar os colegas com mais dificuldades. Além disso, incentivava a formação de pares com base na afinidade, o que resultava em uma atmosfera colaborativa e engajada. Essa prática promovia o aprendizado mútuo e mantinha a aula estimulante, mesmo para os alunos mais avançados.

A professora demonstrou habilidade ao equilibrar o uso do português e do inglês, ajustando-se às necessidades da turma. Ao introduzir novos conteúdos, como aspectos gramaticais e de vocabulário, utilizava predominantemente o inglês, mas recorria ao português para esclarecer dúvidas mais complexas. Isso evidenciava o cuidado em garantir a compreensão de todos, sem comprometer as oportunidades de prática da língua-alvo. A aula também seguia um roteiro específico, com momentos bem definidos para a exposição do conteúdo, a prática controlada e a prática mais livre, nas quais os alunos tinham autonomia para utilizar a língua de forma criativa. Essa estrutura promovia a fluidez da aula e permitia que alunos visualizassem seus progressos, constantemente reforçado pela professora.

A criatividade no uso de recursos pedagógicos também se destacou. Em uma das aulas observadas, a professora utilizou um vídeo que abordava a cultura brasileira em uma conversa em inglês, tornando o conteúdo mais acessível e interessante para os alunos. A escolha do material revelou-se eficaz, pois os alunos demonstraram engajamento na discussão que se seguiu ao vídeo, explorando expressões e seus usos em diferentes contextos. Essa estratégia reforçou a importância dos recursos audiovisuais para aproximar a língua estrangeira da realidade dos estudantes, conectando a cultura ao uso cotidiano, o que é de extrema importância na educação, pois, como argumenta Xavier (2023, p. 22):

O papel social do professor de Inglês está na função que desempenha no desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, começando com o compromisso de criar oportunidades para eles agirem e interagirem na língua inglesa de forma colaborativa, solidária, crítica e respeitosa. Para tanto, o ensino dessa língua precisa priorizar atividades comunicativas com e sem o apoio das tecnologias de informação e comunicação.

Outro ponto relevante foi a utilização do espaço físico da sala de aula. A professora não permanecia restrita à frente da sala; ao contrário, circulava entre os alunos, observava o trabalho individual e interagiu diretamente com eles. Durante as atividades em grupo, sua presença ativa permitia *feedbacks* personalizados, o que reforçava a sensação de cuidado e acompanhamento do progresso de cada aluno.

No que tange à interação com os alunos, a professora criava um ambiente em que o erro é visto como uma oportunidade de aprendizado e evolução. Ao invés de corrigir diretamente os alunos, ela incentivava a reflexão e a autoavaliação. Essa prática evitava constrangimentos.

A participação de todos os alunos era incentivada, inclusive, por meio de perguntas direcionadas que equilibravam a dinâmica da sala de aula, evitando que apenas os alunos menos envergonhados falassem mais. A professora criava oportunidades para que todos pudessem se expressar, independentemente de suas dificuldades com a língua, o que reforçava a inclusão e a importância da voz de cada aluno no processo de aprendizagem.

Alguns alunos eu já conhecia de minha experiência no PIBID; então já havia construído uma certa relação com eles antes. No decorrer da observação, identifiquei o contexto social em que eles se encontravam: alguns alunos de bairros de classe social baixa e outros de classe média. Uma situação complicada que observei é que a escola dividia as turmas de uma maneira não igualitária, pois, por exemplo, a turma A possui alunos de classe social mais alta ou filhos de professores, conseqüentemente, mais participativos. Enquanto na turma B eles matriculavam os alunos de classe social mais baixa, de periferia, menos produtivos. O que é frustrante. Ao longo de minha experiência cursando o ensino fundamental, a mesma situação ocorria, e ver que isso continua acontecendo é complicado. Apesar desse problema, a relação da professora com os alunos sempre foi muito boa; e foi ótimo observar as interações entre essas duas entidades que compõem o ambiente da sala de aula.

No espaço de tempo de minha observação, houve momentos em que precisei interagir um pouco com os alunos e eles sempre foram respeitosos e educados quando conversavam comigo. Acredito que a observação também me fez refletir sobre os perfis de alunos de cada sala de aula, porém, a professora já tinha uma boa relação com eles, o que dificultou um pouco em ver suas verdadeiras naturezas. Cada turma possui sua própria "personalidade", algumas são mais calmas e outras mais agitadas, o que traz uma grande variedade de situações para o professor e faz com que ele precise criar atividades que agradem tanto uma turma quanto a outra, assim como fazer a adaptação das atividades para os alunos que possuam alguma dificuldade ou aumentar o nível para aquela turma que se sai melhor. Isso é muito importante para que o aprendizado dos alunos esteja em sintonia e em igualdade.

No decurso do planejamento das aulas que daria, o professor formador nos passou um modelo de unidade didática e de plano de aula para que tivéssemos um norte na hora de planejar. Confesso que fiquei nervoso quanto à qualidade das minhas aulas, não me senti completamente seguro que meu primeiro planejamento seria eficiente para ser usado em sala. Por conta disso, decidi que iria fazê-lo da melhor maneira possível e que seria uma aula que eu, enquanto aluno, gostaria de assistir e participar. Nesse momento, percebi o quão importante foram todas as minhas experiências passadas, seja na observação, na atuação do PIBID, ou nos projetos de extensão que participei. Isso porque, ao observar a aula de outros profissionais, pude me basear no que julguei ser bom, analisar o que havia dado certo, para qual perfil dos alunos determinada atividade havia funcionado melhor, quais materiais eu poderia usar etc. Com isso, pude refletir sobre o que Xavier (2023, p. 23) traz em seu livro:

A forma como essas tendências de ensino (estrutural e comunicativa) são desenvolvidas em sala de aula tem influência na aprendizagem e no engajamento dos alunos. Ao

observar aulas de professores diferentes, portanto, amplia a perspectiva e a análise reflexiva sobre o fazer docente e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Xavier (2023) enfatiza a importância de observar diferentes estilos de ensino, destacando que as tendências de ensino, sejam elas estruturais ou comunicativas, impactam diretamente na aprendizagem e no engajamento dos alunos. Assim, a observação de diversos professores ampliou minha perspectiva sobre o fazer docente e seus efeitos sobre a dinâmica de aprendizagem em sala. Essa análise reflexiva foi fundamental para que eu pudesse planejar aulas mais alinhadas às necessidades dos meus alunos e ao contexto escolar.

Durante meu planejamento, imaginei um perfil específico para os meus futuros alunos dos oitavos e nonos anos com personalidade mais rebelde. No entanto, preparei-me psicologicamente para lidar com possíveis dificuldades, buscando não demonstrar nervosismo ou insegurança, sabendo que manter uma postura firme e confiante seria essencial para ganhar o respeito dos alunos. A ideia de atuar como professor sempre me atormentou no decorrer de todo o meu progresso no curso, uma vez que sempre tive incertezas sobre como realmente iria me sair. Além de temer dar aulas ruins, temia que as aulas não fossem proveitosas, ou que os alunos me detestassem. Tudo isso me deixava com reservas sobre minha atuação. Por esse motivo, esforcei-me ao máximo para que as minhas aulas fizessem sentido para mim e para os meus alunos.

Algo que facilitou um pouco o meu planejamento foram as “aulas” já prontas que o governo disponibiliza. As aulas não são bem desenvolvidas ou bem planejadas, pelo contrário, elas se utilizam de capturas de tela oriundas da plataforma Inglês Paraná. Havia também outra apresentação em *slides* para as aulas, a qual também era baseada no conteúdo da plataforma. A professora regente ressaltou que era importante seguir o conteúdo dos *slides*, mas que poderíamos reformular de uma maneira mais lúdica e dinâmica.

A participação da professora regente foi extremamente importante para o planejamento das minhas aulas. Ela sempre deu dicas de como adaptar as “aulas” e atividades da plataforma da melhor forma possível, assim como melhorar o nosso comportamento em sala de aula e lidar com os alunos. Cada sala de aula é uma cultura diferente, ambiente diferente e o comportamento dos estudantes é único. Isso é muito importante de se considerar ao planejar as nossas aulas, pois é necessário aprimorar, adaptar e considerar os gostos de cada turma.

O planejamento da intervenção se transformou em uma oportunidade não apenas de me descobrir como professor, mas também de refletir sobre a prática docente, buscando um equilíbrio entre seguir as orientações curriculares, fazer com que os alunos desenvolvam um pensamento crítico e trazer inovação e criatividade para a sala de aula.

Minha primeira interação com os alunos na regência não foi bem proveitosa, pois a turma que eu dei a minha primeira aula era mais tímida, então os estudantes não eram muito participativos. Porém, na segunda aula que ministrei no mesmo dia as coisas já se desenvolveram melhor.

Senti um misto de ansiedade e nervosismo em relação às minhas aulas, principalmente devido ao meu perfeccionismo. Gosto de fazer tudo com muita atenção e cuidado, o que aumentou a pressão inicial. No começo, a experiência foi um pouco turbulenta, pois estava me adaptando ao novo ambiente e à responsabilidade de conduzir as aulas. Porém, à medida que o tempo passou, comecei a compreender melhor a dinâmica entre professores e alunos, o que me ajudou a relaxar e interagir de forma mais natural. Foi ao final da aula que percebi o quanto havia me soltado e fui me sentindo mais à vontade. Essa vivência prática proporcionou-me um conhecimento mais profundo sobre os alunos. Estar ali, no dia a dia, ensinou muito sobre como eles pensam, se comportam e aprendem.

Sem dúvida, a parte mais enriquecedora da intervenção foi a oportunidade de reconhecer meus próprios erros e aprender com eles. Quando você mesmo elabora uma aula, idealiza uma estratégia que, muitas vezes, não se concretiza exatamente como imaginado. Nesse momento, surge a necessidade de adaptação. No entanto, essa experiência vai além do simples aperfeiçoamento de planos de aula. Ela se estende ao meu desenvolvimento pessoal. A cada aula, ao ensinar algo aos alunos, percebo que também estou aprendendo, tanto sobre

o conteúdo quanto sobre minha própria prática docente. Cada passo errado que dou se transforma em uma oportunidade de crescimento, à medida que me monitoro e me aperfeiço. Essa é a essência do processo de ensino-aprendizagem: uma jornada mútua de evolução, na qual tanto o professor quanto os alunos aprendem juntos.

6 NARRATIVA DO PROFESSOR-FORMADOR E PESQUISADOR

Caro aluno, ao relatar suas experiências sentir-pensantes durante o estágio supervisionado em língua inglesa em um colégio da zona rural do centro-oeste paranaense, percebo, enquanto seu professor-formador e pesquisador, movimentos significativos rumo à constituição da sua identidade docente e ao desenvolvimento de dois saberes profissionais fundamentais: sua *artesanía pedagógica* e seu senso de plausibilidade.

Ainda que os dois conceitos dialoguem entre si, é preciso tratá-los com o devido cuidado. A *artesanía*, como nos ensina Schön (1987), manifesta-se quando o professor, enfrentando situações únicas e incertas, mobiliza sua experiência, sensibilidade e intuição para agir de forma criativa e ética. Já o senso de plausibilidade, segundo Prabhu (1990), diz respeito às convicções pessoais sobre o que "faz sentido" pedagogicamente em um dado contexto. Eles não são sinônimos, mas, sim, lentes complementares para entender sua trajetória formativa.

Em sua narrativa, observo como suas experiências prévias impactaram diretamente sua atuação como estagiário. Você escreve: "Percebi o quão importantes foram todas as minhas experiências passadas, seja na observação, na atuação no PIBID ou nos projetos de extensão que participei." Esse trecho revela como seu repertório formativo começou a se articular em práticas contextualizadas, uma marca clara do início da construção de uma *artesanía pedagógica*. Além disso, quando afirma: "Seria uma aula que eu, enquanto aluno, gostaria de assistir e participar", você evidencia como suas vivências escolares enquanto aluno também configuram seu senso de plausibilidade.

Outro aspecto relevante são suas crenças sobre ensino e aprendizagem, algumas das quais merecem ser confrontadas criticamente. Ao afirmar – "Preparei-me psicologicamente para lidar com possíveis dificuldades, buscando não demonstrar nervosismo ou insegurança, sabendo que manter uma postura firme e confiante seria essencial para ganhar o respeito dos alunos", você revela uma concepção mais tradicional de autoridade docente que pode limitar a construção de relações pedagógicas mais dialógicas e afetivas.

Por outro lado, sua postura reflexiva aparece em contraponto quando diz: "Essa é a essência do processo de ensino-aprendizagem: uma jornada mútua de evolução, na qual tanto o professor quanto os alunos aprendem juntos." Essa tensão entre crenças distintas sinaliza um momento fértil de reconstrução identitária.

As emoções vividas no processo também são marcantes em sua narrativa. Você compartilha: "A ideia de atuar como professor sempre me atormentou durante o curso... No início, a experiência foi turbulenta [...] Mas, com o tempo, comecei a relaxar e interagir de forma mais natural." Esse percurso emocional, da ansiedade à autoconfiança, evidencia o impacto formativo da prática docente. Emocionar-se e refletir sobre tais emoções são formas de integrar a dimensão afetiva à sua *artesanía pedagógica*.

Vejo também que suas ações em sala de aula se tornaram mais intencionais com o tempo. Quando escreve – "Essa análise reflexiva foi fundamental para que eu pudesse planejar aulas mais alinhadas às necessidades dos meus alunos e ao contexto escolar", percebo o amadurecimento de seu senso de plausibilidade. Não se trata de seguir um método, mas de buscar coerência entre aquilo que você acredita, observa e sente.

Gostaria, por fim, de destacar a relevância da presença formativa, minha e da professora supervisora, no seu processo. Como você mesmo pontuou: "Durante o planejamento das aulas, o professor formador nos passou um modelo de unidade didática e de plano de aula para que tivéssemos um norte na hora de planejar"; e "A participação da professora regente foi extremamente importante [...], deu dicas de como adaptar as aulas e lidar com os alunos." Essas interações mostram que a construção da *artesanía* e do senso de plausibilidade é também um processo relacional, sustentado por diálogo, mediação e escuta atenta.

Portanto, sinto-me confiante ao afirmar que o estágio supervisionado foi, para você, mais do que um componente curricular: foi um espaço de formação integral, no qual sua prática foi se tecendo com base em experiências, afetos, erros e reinterpretações. Como professor-formador-pesquisador, sigo torcendo para que sua artesanía e seu senso de plausibilidade continuem sendo afinados na escuta do outro e de si mesmo, com compromisso, ética e coragem docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no estágio supervisionado de língua inglesa, relatadas por meio da pesquisa narrativa aqui apresentada, evidenciam como o envolvimento ativo e reflexivo do licenciando com a prática docente pode favorecer o desenvolvimento, tanto da artesanía pedagógica quanto do senso de plausibilidade. Ao narrar e revisitar suas práticas, o estagiário articulou saberes teóricos, valores pessoais e intuições didáticas em construção, delineando um processo contínuo de formação e transformação profissional.

A análise demonstrou que a educação inicial de professores ganha profundidade quando contempla a subjetividade do licenciando, o contexto sociocultural da escola e a escuta ativa do orientador. A presença de um contexto rural, por vezes ausente das discussões acadêmicas, destacou-se como um espaço fértil de aprendizagem, tensionando visões idealizadas de ensino e ampliando o repertório pedagógico do futuro professor.

Por fim, este estudo reafirma o valor da narrativa como ferramenta de formação docente: ao relatar, refletir e reconfigurar suas experiências, o licenciando não apenas registra sua trajetória, mas constrói sentido para ela. Recomenda-se, assim, que programas de estágio ampliem espaços de escuta, escrita reflexiva e diálogo formativo, de modo a favorecer o surgimento de professores mais conscientes, sensíveis ao contexto e dotados de maior autonomia pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 28/2001*, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 021/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.
- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 3-4, 26 set. 2008.
- BOFF, D. S.; LIMA, S. D. *Docência e artesanía: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática*. Educ. Puc., Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100112&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2024.
- BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogia de ensino de língua(s). *Linguagem & Ensino*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 397-414, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15373/9560>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Company, 2000.
- COSTA, A. C. D.; LOPES, P. A. D. Reflexões acerca do estágio supervisionado em língua inglesa: desafios da atualidade. *Revista Acervo Educacional*, [S. l.], v. 5, 2023. Disponível em:

- <https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/12155/7161>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- GPNEP. *Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores*. Disponível em: <https://gpnep.home.blog/>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- IFA, S. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. *Estudos Linguísticos e Literários, [S. l.]*, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14814>. Acesso em: 1 out. 2024.
- KLEIMAN, A. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 15-61.
- MACHADO, N. S.; BARBOSA, M. C. S.; GUSTSACK, F. Artesanias docentes na Educação Infantil: os fios do registro e da documentação pedagógica como marcas das professoras artesãs. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 636-659, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/94498/54753>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- MALEY, A. The teacher's sense of plausibility revisited. *Indonesian Journal of English Language Teaching, [S. l.]*, v.11, n. 1, p. 1-29, May 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346321670_The_teacher's_sense_of_plausibility_revisited. Acesso em: 28 nov. 2024.
- MARIANI, F.; MONTEIRO, F. M. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. *Roteiro, [S. l.]*, v. 41, n. 1, p. 109-134, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8878>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- MORAES, R. B. *Caleidoscópio de histórias sobre a prática de ensino de língua inglesa na escola*. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.
- OLIARI, G.; TOMAZETTI, E. M. Ofício de professor/a: artesanaria da relação pedagógica escolar. *Revista Diálogo Educacional, [S. l.]*, v. 22, n. 72, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28616>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- PRABHU, N. S. There's no best method – Why? *Tesol Quartely, [S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 161-176. 1990.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.
- XAVIER, R. P. *Estágio supervisionado de Inglês*. São Paulo: Contexto, 2023.