

Do planejamento à execução: a experiência de uma professora em formação em Letras inglês no estágio supervisionado III

From planning to implementation: The experience of pre-service English language teacher in the supervised internship III

 Leticia Tavares Lemos

Resumo: Este estudo destaca a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial dos professores, com foco no Estágio Supervisionado III do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O estágio proporciona ao aluno um ambiente prático para aplicar conhecimentos adquiridos. Dessa forma, como objetivo geral, este estudo pretende examinar a aplicabilidade do planejamento dos planos de aula de uma professora em formação em Letras Inglês, com foco em sua reflexão, autoavaliação e construção da sua identidade profissional. Nesse sentido, para alcançar o objetivo geral, pretende-se: I) Descrever as experiências e a reflexão que fundamentam as escolhas dos segmentos nos planos de aula; II) Avaliar a execução e o retorno dos alunos em relação às atividades propostas; e III) Correlacionar as práticas com a construção de identidade profissional e autoavaliação da professora em formação inicial. Assim, para discutir essas práticas, serão utilizadas principalmente as teorias de Kahveci (2021), Perrenoud (2002), Piletti (2004), Oliveira (2015) e Alvarez e Mazza (2011). Este trabalho, de abordagem qualitativa e descritiva, foca na análise da prática docente a partir dos tópicos supracitados: reflexão, autoavaliação e construção da identidade profissional. Os resultados

Leticia Tavares Lemos. Graduanda em Letras-Inglês pela UEPB.

indicam que a reflexão e a avaliação são essenciais para o desenvolvimento, o aprimoramento, a percepção das tarefas e a construção da identidade docente. **Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Professora em formação inicial; Reflexão.

Abstract: This study highlights the importance of Supervised Internship in the initial training of teachers, focusing on Supervised Internship III of the English Language and Literature course at the State University of Paraíba (UEPB). The internship provides a practical environment for students to apply the acquired knowledge. Therefore, the main objective of this study is to examine the applicability of lesson planning by a pre-service English teacher, emphasizing her reflection, self-assessment, and the construction of her professional identity. To achieve this goal, the study aims to: (I) describe the experiences and reflections that support the choices made in the lesson plans; (II) evaluate the implementation and student feedback regarding the proposed activities; and (III) correlate these practices with the teacher's professional identity construction and self-assessment during initial training. In this context, the discussion will be based primarily on the theoretical contributions of Kahveci (2021), Perrenoud (2002), Piletti (2004), Oliveira (2015), and Alvarez & Mazza (2011). This is a qualitative and descriptive study, focusing on the improvement of teaching practice. The results indicate that reflection and assessment are essential for personal development, professional growth, understanding of pedagogical tasks, and the construction of teaching identity.

Keywords: Supervised Internship; Pre-service Teacher; Reflection.

Considerações iniciais

O Estágio Supervisionado (ES) é uma oportunidade fundamental para o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades do aprendiz. Ao longo de sua formação inicial, o estudante constrói suas ações reflexivas, sua criatividade e sua independência. Dessa maneira, a disciplina de Está-

gio Supervisionado do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), proporciona um espaço escolar no qual é possível aplicar práticas pedagógicas estudadas ao longo do curso de graduação.

Compreender as circunstâncias e a complexidade da sala de aula são aspectos importantes do ensino. Assim, é fundamental que um professor em formação inicial reflita sobre suas atividades para que a aprendizagem seja eficaz. De acordo com Perrenoud (2002), o profissional reflexivo é aquele que reflete “acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação” (p. 30). Dessa forma, a ação reflexiva durante e após o ensino é crucial.

No curso de Letras Inglês (Câmpus I), os ES são divididos em três componentes curriculares: ES I, II e III. Em cada um deles, é enfatizada a importância do planejamento com diversas leituras realizadas para discutir esse tópico. Dessa forma, são abordadas que a prática de construção e execução de planos de aula vai muito além da simples aplicação de uma atividade. O processo de planejamento começa com a reflexão do profissional “sobre elementos como a faixa etária e o nível de proficiência dos alunos, os materiais didáticos e os recursos disponíveis, além do espaço físico em que a aula será realizada” (Oliveira, 2015, p. 11).

O ES III envolve momentos de observação e de regências, sendo realizado no Ensino Médio. A escolha desse estágio se deu pelo amadurecimento da professora em formação, adquirido ao longo do curso. As experiências práticas de planejamento e reflexão vivenciadas contribuíram para a construção de identidade desta professora em formação. Assim, o ES III será a base para analisar a aplicabilidade dos planos de aula elaborados, com ênfase na reflexão, autoavaliação e desenvolvimento profissional desta professora de Inglês.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo geral, pretende-se: I) Descrever as experiências e a reflexão que fundamentam as escolhas dos segmentos nos planos de aula; II) Avaliar a execução e o retorno dos alunos de terceiro ano em relação às atividades propostas; e III) Correlacionar as práticas com a construção de identidade profissional e autoavaliação da professora em formação inicial.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, são utilizados os planos de aula produzidos no componente curricular de ES III do Curso de Letras Inglês da UEPB no semestre de 2024.1. Esses planos foram escolhidos, porque correspondem às primeiras aulas desta professora em formação inicial e sua dupla nas regências, assim, tanto os alunos da escola quanto às professoras em formação inicial ainda não estavam familiarizados entre si. O objetivo era diagnosticar a turma, captar a atenção dos alunos, engajá-los, criar uma conexão e despertar sua curiosidade para as próximas aulas.

Assim, diante do exposto, pretende-se responder à seguinte pergunta: Como o processo de planejamento, reflexão e execução de planos de aula contribuíram para o desenvolvimento profissional e para a construção identitária de uma professora em formação inicial?

Esta seção apresentou as considerações iniciais, nas quais foram descritas a justificativa, os objetivos e a contextualização do tema desta pesquisa. Na próxima seção, este trabalho apresenta o referencial teórico, com as contribuições de Oliveira (2015), Kahveci (2021) e Perrenoud (2002) acerca do planejamento, reflexão e identidade profissional. Na seção seguinte, é descrita a metodologia que caracteriza este trabalho. A quarta seção, por sua vez, aborda a análise dos planos de aula, na qual serão apresentadas as discussões e os resultados desta pesquisa. Por fim, são expostas as considerações finais, as referências bibliográficas e o apêndice com os dois planos de aula.

Fundamentação teórica

Esta seção apresenta a base teórica do trabalho, abordando a construção da identidade docente e as práticas reflexivas no contexto pedagógico, além de discutir o ato de planejar e a importância do planejamento no processo educativo.

Construção da Identidade do Professor em Formação inicial e do Professor Formador

A formação inicial de professores baseia-se na interação entre teoria e prática, pois é desafiador alcançar uma prática pedagógica eficaz sem uma base teórica sólida. Entretanto, conforme observado por Alvarez e Mazza (2011, p. 187):

Alguns professores tornam-se meros aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de manuais, e, conseqüentemente, desestimulados a se envolver em processos reflexivos sobre sua própria prática em sala de aula.

Ou seja, alguns docentes em formação inicial ou já formados confundem esse conhecimento e acabam adotando uma postura passiva, limitando-se a seguir fórmulas preestabelecidas.

Nessa perspectiva, é fundamental que, durante sua formação acadêmica e após, o profissional estimule uma prática reflexiva, com o objetivo de se tornar um indivíduo crítico e evitar que práticas passivas anteriores se repitam. Em consonância com Alvarez e Mazza (2011), o professor ativo é aquele que elabora e decide suas próprias práticas pedagógicas com base em suas reflexões, considerando o contexto social, histórico e

político de seus alunos. Dessa forma, tanto na formação inicial quanto na prática docente, o professor desenvolve sua identidade profissional. As experiências vivenciadas e suas ações determinarão se o profissional irá assumir uma identidade ativa ou passiva no processo educativo.

Para compreendermos melhor as identidades ativas e passiva mencionadas por Alvarez e Mazza (2011), Kahveci (2021) discute cinco concepções que influenciam a construção da identidade do educador: autoimagem, autoestima, percepção da tarefa, motivação para o trabalho e perspectivas futuras. Sendo assim, em sua jornada, o educador possui cada perspectiva em diferentes porções, isso varia visto que cada profissional possui suas próprias experiências. Kahveci (2021) menciona que esses fatores constituem a identidade de cada professor e que cada experiência e narrativa os leva a conhecer cada uma das cinco perspectivas.

Kahveci (2021) discorre que a autoimagem refere-se às opiniões dos outros sobre si mesmo, isso porque opiniões como as dos pais, alunos e colegas de trabalho vão influenciar uma imagem positiva ou negativa. Já a autoestima, de acordo com Kelchterman (2009 *apud* Kahveci, 2021, p.17), é definida como “o componente avaliativo da autocompreensão”, refere-se à opinião do professor sobre ele mesmo e à análise de suas ações.

Ainda de acordo com Kahveci (2021), a percepção da tarefa destaca-se pelas ideias de responsabilidade profissional. Desse modo, para descrever essas responsabilidades, é importante pensarmos nos seguintes pontos: pontualidade, preparação adequada para as aulas, abertura ao desenvolvimento profissional e boas práticas instrucionais, como flexibilidade, valorização das necessidades dos alunos e comportamentos responsáveis.

Kahveci (2021) define ainda a motivação para trabalho como influências e impulsos dentro e fora de sala que levam as pessoas a esco-

lherem a carreira docente. Por fim, de acordo com Kelchterman (2009 *apud* Kahveci, 2021), as perspectivas futuras referem-se ao caráter dinâmico do autoconceito e às expectativas dos professores em relação ao futuro na profissão, como metas, objetivos e lugares que os educadores pretendem ocupar.

Em suma, os cinco fatores citados por Kahveci (2021) determinam se um professor será ativo, tomando decisões baseadas em reflexões e considerando o contexto de seus alunos, ou passivo, apenas aplicando métodos sem envolvimento crítico. Conclui-se, portanto, que a identidade do professor é uma construção contínua e dinâmica, influenciada tanto por suas experiências pessoais quanto pela sua capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica e seu contexto social. Assim, para compreender como surge essa capacidade reflexiva e como ela contribui para a construção identitária de um profissional, o próximo tópico apresentará alguns autores que abordam o conceito de reflexão docente.

O papel do professor reflexivo

Perrenoud (2002) faz a seguinte indagação: “É evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto, será que isso o transforma em um profissional reflexivo?” (p. 29). Esse questionamento surge da preocupação de que pensamos tão naturalmente quanto respiramos, se entendermos o pensamento como a prática de realizar uma atividade mental. Pensamentos triviais como “vou me atrasar” ou “como está frio” podem ser classificados como atos de pensamento, porém, será que o ato de refletir é tão simples quanto pensar no que faremos, fazemos e fizemos?

A definição mais comum da prática reflexiva é definida como acontecendo “acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das

operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível dos sistemas de ação”, como afirma Perrenoud (2002, p. 30). Refletir durante a ação, portanto, consiste em se perguntar o que está ocorrendo naquele momento ou o que irá acontecer, qual é a melhor estratégia, quais desvios podem ocorrer e quais precauções devem ser tomadas pelos professores.

Segundo Perrenoud (2002), há uma sabedoria envolvida na reflexão durante a ação, no entanto, vivemos uma realidade que não espera por ninguém. Em casos de urgência, o profissional considerado “reflexivo” poderia perceber que algo está errado, mas, receoso demais para agir impulsivamente, poderia não intervir. Como explica o autor, “conforme a natureza da ação em curso, o equilíbrio entre reflexão e ação não pode ser o mesmo” (Perrenoud, 2002, p. 31). Dessa forma, o profissional reflexivo precisa encontrar um equilíbrio entre refletir e agir sobre a situação. Esse processo exige não apenas uma compreensão do contexto escolar, mas também a capacidade de tomar decisões rápidas analisando cuidadosamente as possíveis consequências e resultados.

Em contrapartida, refletir sobre a ação é um ato distinto. Ao invés de refletirmos durante a ação em si, nós a tomamos como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo (isto é, considerarmos o que poderíamos ou deveríamos ter feito naquele momento), seja para explicá-la ou criticá-la. Segundo Perrenoud (2002), “toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes” (p. 31). Assim, quando a ação é concluída, a reflexão sobre ela tem sentido, assim, o objetivo dessa reflexão é aprender e compreender o que aconteceu.

Nesse sentido, o profissional reflexivo deve, acima de tudo, ter controle sobre a sua própria evolução. Construindo suas competências e saberes a partir de suas experiências e uma investigação profunda so-

bre elas — refletindo sobre sua prática e sua metodologia, por exemplo. Portanto, uma vez que o professor domina o ato da reflexão, o mesmo se torna um profissional crítico que é capaz de visualizar a sua realidade através de uma visão social, criando possibilidades para transformá-la. Além disso, esse profissional consegue instigar a visão e curiosidade epistemológica citada por Freire (1996) para os alunos, visto que, segundo o autor, o conceito de ensino e aprendizagem estão intimamente interligados. Dessa forma, não há docência sem discência; são conceitos mutuamente dependentes.

A curiosidade não é menos que a inquietação indagadora, a inclinação ao desbravamento do desconhecido, a pergunta verbalizada ou não, a busca pelo esclarecimento, o sinal de atenção que simultaneamente sugere e alerta. É em virtude dessas características que a curiosidade se faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta diante do mundo que não construímos, como é apontado por Freire (1996).

Assim, a prática reflexiva, segundo Perrenoud (2002), envolve uma análise e visão detalhada da situação, objetivos, meios e resultados, além de ter a evolução das ações como seu principal alvo. Um profissional reflexivo, portanto, consegue construir competências e saberes a partir de suas experiências. Por isso, este trabalho é de significativa importância para a reflexão crítica do profissional em formação, pois permite caracterizar os pontos fortes e fracos do planejamento em execução. Além disso, proporciona mais clareza na escolha dos objetivos materiais e na superação de obstáculos. Na seção seguinte, serão descritos o significado, a importância e as motivações para o planejamento em sala de aula.

A importância do planejamento para uma prática pedagógica eficaz

Piletti (2004) define o currículo escolar como um conjunto que abrange os objetivos já alcançados, os que se pretende alcançar e a programação de estudos. Ademais, o autor destaca que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do currículo, uma vez que se interessa pelos valores e normas transmitidos aos alunos. Nesse sentido, o planejador do currículo “deve também visar à melhoria da vida do indivíduo e da comunidade” (Piletti, 2004, p. 53).

Ainda de acordo com Piletti (2004), o currículo é composto por três dimensões: filosófica, socioantropológica e psicológica. A dimensão filosófica refere-se à educação cultural, enquanto a socioantropológica está relacionada aos processos sociais vivenciados pelo aluno. Por fim, a dimensão psicológica avalia o desenvolvimento psicológico do discente. Assim, todos esses aspectos são essenciais para a elaboração do currículo.

Nesse contexto, o “currículo é o planejamento dessas experiências” (Piletti, 2004, p. 55), e cada escola o planeja em conjunto com todos os envolvidos no processo educativo, especialmente o professor. Em outras palavras, a instituição define as diretrizes com objetivos sociais a serem trabalhados com os alunos, elabora o currículo e o professor desenvolve as etapas finais, criando atividades que concretizam os objetivos propostos. Piletti (2004) denomina esse processo de planejamento de ensino, como o planejamento que: “Consiste em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará em sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos.” (Piletti, 2004, p. 62), ou seja, o planejamento consiste nos segmentos da aula elaborados para atingir os objetivos estipulados pelo currículo.

De acordo com Menegolla e Sant'anna (2002), para tomar decisões assertivas e alcançar nossos objetivos, é necessário pensar, prever e imaginar. Esse processo pode ser denominado planejamento, uma vez que estamos constantemente planejando com o objetivo de obter os melhores resultados. Assim, refletir sobre ações também é um ato de planejamento (Menegolla e Sant'anna, 2002).

Com essa mesma perspectiva, Oliveira (2015) afirma que o ato de ensinar começa antes mesmo do professor entrar em sala de aula, ou seja, durante o planejamento. Esse fator, portanto, é um ato de reflexão, no qual o professor deve se preocupar em conhecer quem são seus alunos. Fatores como disciplinas, conteúdos, nível de aprendizado, duração das aulas, procedimentos, número de alunos, objetivos, problemas e possíveis soluções devem ser considerados no momento de planejar (Oliveira, 2015). Menegolla e Sant'anna (2002) complementam explicando que planejar é prever necessidades em uma situação real, além de destacar que o planejamento exige conhecimento da realidade e dos recursos disponíveis.

Assim, segundo os autores mencionados, o nível e a realidade da turma são fatores cruciais para a seleção de conteúdos e materiais adequados ao andamento da aula. Além disso, o objetivo do professor deve estar bem definido para a elaboração da logística dos procedimentos, ou seja, para determinar quais tipos de atividades serão aplicadas e a duração delas. No que diz respeito aos desafios, a avaliação do nível da turma e a escolha das atividades propostas estão intrinsecamente ligadas. Se o professor já conhece o desempenho dos alunos, ele terá uma noção mais clara sobre os possíveis resultados das atividades.

Oliveira (2015) destaca que a falta de planejamento pode gerar um ambiente caótico. Portanto, para evitar imprevistos, planejar é o caminho mais seguro. Outrossim, o autor afirma que o plano de aula não é

o mesmo que o ato de planejar, pois “o plano de aula é a materialização do planejamento” (p. 23). Nesse sentido, o plano de aula é fundamental para auxiliar nas etapas da aula, permitindo que o professor revise os procedimentos e analise o que não funcionou. Além disso, ao utilizar o plano, o professor não esquece os materiais, já que eles estão previamente destacados.

A atenção ao planejamento de todos esses tópicos tem grande importância para integrar de forma eficaz os diferentes segmentos da aula. Dessa forma, é possível introduzir elementos de acordo com a realidade dos alunos como leitura (com foco na construção de significados), escrita, conhecimentos linguísticos, contextualização e produção oral, entre outros, no ambiente escolar como pontuam as competências destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Em suma, o planejamento é essencial para garantir uma prática pedagógica eficaz e organizada. Conforme destacado por Menegolla e Sant’anna (2002) e Oliveira (2015), o ato de planejar permite ao professor prever necessidades, estruturar ações e antecipar possíveis desafios, tornando o ambiente de ensino mais controlado e produtivo. A criação de um plano de aula detalhado auxilia na condução das atividades, garantindo que os materiais sejam utilizados de forma adequada e que os objetivos educacionais sejam alcançados. Dessa forma, ao planejar com base no perfil e nas necessidades dos alunos, o professor promove um ensino mais contextualizado e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No tópico seguinte, serão descritas a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como informações sobre o ES e a justificativa para a pesquisa.

Metodologia

Os momentos iniciais das disciplinas de ES I, II e III foram extremamente enriquecedores para esta professora em formação inicial. O formato discursivo adotado no início dos componentes curriculares foi de grande apoio na escolha de alguns dos autores mencionados neste trabalho.

O ES III foi selecionado para examinar o processo de planejamentos pedagógicos escolhidos e aplicados por esta graduanda, além de permitir a exposição de sua construção da identidade docente. Como participante desta pesquisa, sou¹ graduanda do curso de Letras Inglês pela UEPB e professora em formação inicial. Durante este período, vivenciei experiências práticas e teóricas que complementam meu desenvolvimento ao longo da formação acadêmica. No que se refere às minhas experiências no ensino da Língua Inglesa, atuo como professora em uma escola de idiomas, vivenciando práticas e aprendizados que diferem significativamente dos desafios enfrentados nos ES II e III.

É importante destacar que, ao todo, foram elaborados oito planos de aula, dos quais foram escolhidos os dois primeiros utilizados no estágio para a análise, pois, inicialmente, eles foram direcionados para estabelecer uma conexão entre os alunos e as professoras em formação. Além disso, essas aulas serviram para diagnosticar o nível dos alunos e iniciar as primeiras atividades, levando em consideração que havia apenas dois dias de observação da turma. O objetivo era deixar os alunos confortáveis com a troca de professores, além de desenvolver seus interesses e expectativas para as próximas aulas. Ademais, os planos de aula que foram publicados estão disponíveis no site Academia.edu².

1. O uso da primeira pessoa do singular a partir desta seção do texto, deve-se ao fato de tratar-se de uma narrativa pessoal.

2. https://www.academia.edu/125522786/Reported_speech_Brazilian_public

Diante disso, pela seleção de materiais pontuais, este trabalho pode ser classificado como qualitativo, pois “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73).

Nessa perspectiva, os planos selecionados tinham o maior interesse em gerar a “curiosidade epistemológica” para proporcionar a oportunidade do próprio aluno envolver-se na proposta (Freire, 1996) e “aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas” (BNCC, 2017, p. 249 e 251).

Ademais, considerando que as práticas de planejamento e aplicação de cada plano de aula são expostas e avaliadas, essa pesquisa também se caracteriza como descritiva, visto que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), usamos a pesquisa descritiva para o estudo da educação e comportamento, a fim de melhorar nossas práticas “por meio da observação objetiva” (p. 70).

Em resumo, a seleção e análise dos recursos e planos de aula, juntamente com a pesquisa qualitativa e descritiva, permitiram a análise do meu processo de planejamento e aprofundamento nas minhas práticas e reflexões educacionais. Na próxima seção, continuaremos a descrever minhas perspectivas como professora em formação do curso de Letras Inglês, analisando e refletindo sobre o processo de planejamento e desenvolvimento dos planos escolhidos, utilizando os autores mencionados anteriormente.

Análise

Este capítulo analisa os Planos de Aula I e II desenvolvidos no Estágio Supervisionado III, abordando planejamento, à reflexão e à construção da identidade docente, com base em minhas experiências e fundamentos teóricos.

Relatos sobre a aula I

No início das regências, realizamos uma visita inicial à escola para conhecer a turma e o conteúdo que seria ministrado. Constatamos que os alunos apresentavam dificuldades nas quatro habilidades linguísticas (*listening, reading, speaking e writing*). Além disso, os alunos aparentavam ter uma relação bastante próxima com a professora de inglês e, logo na minha primeira apresentação, percebi que não éramos bem recebidas pela turma. Contudo, minhas vivências nos estágios anteriores e minha trajetória acadêmica foram fundamentais para fortalecer minha confiança e autoestima, conforme abordado por Kahveci (2021), o que me impediu de sentir insegurança ou nervosismo.

Quase ao final da aula, a professora nos apresentou os conteúdos que iríamos ministrar. O tema abordado foi *Reported Speech*, o que me deixou bastante satisfeita, pois, logo lembrei que no começo da aula, um dos alunos, que parecia ser muito próximo a professora, perguntou: “A senhora tem alguma fofoca para contar?”. Então, imediatamente relatei o conteúdo gramatical a algo presente no cotidiano dos alunos: a fofoca. Dessa forma, o objetivo era desenvolver uma das principais habilidades estabelecidas pela BNCC (2017), que afirma:

Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. [...] Construir repertório lexical relativo a temas familiares (BNCC, 2017, p. 249 e 251).

Assim, após as observações, tivemos nossos primeiros momentos dedicados às regências, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Os primeiros procedimentos a serem realizados com os alunos do Ensino Médio

Atividade: Discutir o tema - Tempo: 10 minutos
Procedures: 1. Os professores (Ts) escreverão o nome “fofoca” no quadro e perguntarão aos alunos (sts) o significado. Caso os alunos não respondam corretamente, os professores darão o significado em português. Em seguida, os professores solicitarão aos alunos que compartilhem uma fofoca recente (...) 2. Os professores perguntarão: “Vocês sabem da fofoca sobre Chico e Luisa Souza?” - Pedirão para um aluno atualizar a turma com a história. 3. Os professores explicarão os quatro tipos diferentes de fofoqueiros:(...); O professor sempre pedirá que os alunos contribuam com explicações e exemplos de cada tipo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dessa forma, escolhemos o tema “fofoca” para atingir o primeiro objetivo de despertar a curiosidade dos alunos e superar os obstáculos de estranhamento observados na primeira visita. Segundo Perrenoud (2002), refletir é examinar os resultados iniciais e questionar-se sobre a estratégia mais eficaz a adotar. Com isso em mente, decidimos trabalhar o relacionamento entre a cantora Luzia e o influenciador Chico, devido à grande repercussão e aos diversos pontos de vista que poderiam ser discutidos. Durante a discussão, os alunos demonstraram pleno engajamento ao expressarem suas opiniões, inicialmente, em português.

No segmento seguinte da aula, estávamos apreensivas quanto à introdução da gramática, preocupadas que os alunos pudessem perder o foco no tema proposto ou se desinteressarem completamente. Para manter o tema dentro do contexto abordado, inicialmente exibimos um vídeo em que a cantora Luzia aparecia em um programa de TV, um material que havia viralizado na *Internet* e que os alunos já conheciam. Consequentemente, como esperado, o vídeo³ despertou o interesse da turma. Em seguida, colocamos no quadro frases ditas pela apresentadora e pela cantora no vídeo, que serviram de base para explicar o *reported speech* e suas regras gramaticais, com a participação ativa dos alunos.

Nosso cuidado foi não apenas exibir o vídeo e explicar a forma gramatical, mas também incentivar os alunos a compartilharem suas opiniões e seus conhecimentos prévios sobre a gramática, mantendo-os no centro do processo de aprendizagem. Essa prática, de acordo com Perrenoud (2002), reflete uma postura crítica e adaptativa do professor, que auxilia os alunos a superarem suas dificuldades e promove a reflexão contínua no exercício profissional. Dessa forma, nossa meta foi atingida, uma vez que os conteúdos trabalhados foram cuidadosamente escolhidos para criar essa proximidade com os alunos, utilizando assuntos que já eram de conhecimento prévio.

Em relação à construção da identidade, de acordo com Alvarez e Mazza (2011), o professor ativo é aquele que, com base no currículo estabelecido pela escola, decide e elabora práticas pedagógicas que proporcionem oportunidades de aprendizagem aos alunos, considerando o contexto social em que estão inseridos. Nesse sentido, a primeira discussão me fez perceber o quanto minhas reflexões foram significati-

3. Vídeo *Luísa Sonza revela que terminou namoro com Chico* (Disponível em: <https://globo-play.globo.com/v/11961570/>). Acesso em: 08 ago. 2025.

vas para aprimorar minhas práticas, levando-me a buscar as melhores abordagens para conduzir e aplicar o planejamento. Assim, esse fator é um forte indicativo de que minhas experiências até o momento estão contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade docente ativa.

Quadro 2 - A terceira parte do plano, elaborada para os momentos finais da aula

Atividade: Analisar a música - Tempo: 15 minutos

1. Os professores apresentarão a versão em inglês da música da Luiza, que está relacionada ao tópico mencionado anteriormente. Os alunos devem prestar atenção na letra da música e analisar os tempos verbais apresentados. Eles serão convidados a refletir sobre como a letra poderia ser convertida para o discurso indireto.
2. Em seguida, os professores dividirão os alunos em grupos, e cada grupo precisará escolher 3 frases para reportar usando o discurso indireto (...).
3. Após a conclusão da atividade, os alunos serão convidados a compartilhar suas frases com a turma. Nesse momento, os professores analisarão as frases dos alunos e revisarão as regras gramaticais utilizadas ao mudar as frases do discurso direto para o indireto (...)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No planejamento, refletimos sobre as seguintes questões: “E se os alunos não conseguirem identificar as frases corretas (*present simple*) na música?”. Embora a música fosse lenta e de fácil compreensão, ainda precisávamos considerar as dificuldades dos alunos, pois elas poderiam se tornar um desafio extremo e de desmotivação para os alunos nessa etapa da aula. Para reduzir esse risco, preparamos uma apresentação em slides com todas as sentenças presentes na música.

Contudo, um grupo de alunas, que já demonstrava o maior nível de percepção na sala, conseguiu captar a maioria das frases. A partir do momento em que percebemos que esse grupo foi o único a identificar as sentenças, usamos o material como uma ferramenta de orientação

para os demais alunos, incentivando-os a participar e a interagir com as frases já expostas, agora com o foco na transformação verbal.

Essa experiência nos mostrou que a sala de aula é composta por alunos com níveis de compreensão completamente diferentes. Sem um planejamento prévio, que considere tanto os objetivos quanto os obstáculos, a aula pode se tornar desorganizada, conforme destacado por Oliveira (2015). Nesse cenário, os demais alunos poderiam se sentir perdidos, desmotivados e sem engajamento na atividade.

Nessa situação, conforme Kahveci (2021), a percepção da tarefa é essencial para o desenvolvimento adequado das atividades. Esse foi, portanto, o momento em que adquirimos uma visão mais ampla das necessidades e deficiências dos alunos. Além disso, destaco uma motivação em minhas práticas (Kahveci, 2021), que foi crucial para o meu crescimento identitário, pois buscamos tornar o aprendizado mais fluido, evitando que o aluno se sentisse desmotivado, além de promover sua conexão com o conteúdo, gerando expectativa positiva para as aulas seguintes.

Além disso, a reflexão durante a ação, conforme citado por Perrenoud (2002), permitiu ajustar a dinâmica, proporcionando uma nova perspectiva para os alunos que não haviam conseguido completar a atividade inicialmente, de modo que pudessem participar de maneira justa e produtiva.

Ademais, ao observar a percepção dos alunos, consigo destacar os momentos que marcaram uma mudança significativa na autoimagem deles em relação às aulas. Além do retorno positivo sobre a atividade, que foi concluída com sucesso, os alunos pareciam animados para a próxima aula. Houve uma diferença enorme entre a forma como fomos recebidos no primeiro dia e como deixamos a turma após a primeira aula. No final da aula, percebi que minha autoestima e a percepção de

tarefa, discutidas por Kahveci (2021), influenciaram a forma como os alunos passaram a me perceber em sala de aula. Senti que essa postura segura teve um impacto positivo na dinâmica das aulas, criando um ambiente receptivo desde o primeiro contato, o que foi essencial para o engajamento dos alunos e para a eficácia das atividades.

Relatos sobre a aula II

Após a primeira regência, realizada em 16 de abril, retornamos à sala de aula somente no dia 30 de abril, em virtude de um evento escolar que interrompeu as aulas nesse período. O principal desafio foi reconectar os alunos ao tópico proposto e relembrá-los das regras e conteúdos da aula anterior. Considerando que apresentamos apenas três tempos verbais na aula inicial, optamos por retomar o tema de “fofoca” para introduzir novas estruturas gramaticais.

A recepção dos alunos foi bastante positiva, pois estavam ansiosos para ouvir a próxima “fofoca”. Assim, selecionamos a fofoca mais comentada da semana para a segunda aula e iniciamos os primeiros momentos:

Quadro 3 - Primeiros procedimentos da segunda aula

Atividade: Discutir o tópico - Tempo: 5 minutos

Procedimentos:

1. Os professores conversarão com os alunos sobre os boatos que recentemente circularam a respeito de Gracyanne Barbosa e Belo, investigando o que eles sabem e o que acreditam ser verdade. Os professores escreverão no quadro algumas frases relacionadas ao tema “Acho que a Gracyanne está arrependida; ela traiu o Belo; ele vai se divorciar”, durante a discussão. Os professores explicarão novamente todas as regras, solicitando que os alunos identifiquem a forma do discurso indireto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após introduzirmos os rumores sobre o tema, os alunos discutiram e expuseram suas opiniões sobre o acontecimento. Mais uma vez, obtivemos um retorno que contribuiu para a discussão. Aproveitamos esse primeiro momento para revisar o conteúdo previamente ministrado.

Diferente da primeira etapa do plano anterior, utilizamos o quadro de forma mais efetiva, escrevendo as regras e alterações com a colaboração dos alunos. Dessa forma, revisamos o conteúdo com base no que eles recordavam, ajustando o ritmo da aula de acordo com a turma, em vez de apresentar tudo previamente em slides. É importante destacar que esse processo está conectado com as etapas de planejamento mencionadas por Piletti (2004), que são: conhecimento da realidade, elaboração, execução, avaliação e aperfeiçoamento do plano. Ao compreendermos melhor as dificuldades da turma e avaliarmos os resultados anteriores, pudemos elaborar e aperfeiçoar o segundo plano, o que resultou em maior fluidez durante a aula.

Depois disso, utilizamos a mesma estratégia para apresentar os novos tempos verbais. Durante a conversa apresentada na aula, foram mencionadas três frases que, possivelmente, uma das celebridades teria falado no momento do término. Essas frases foram colocadas no quadro e transformadas para o *reported speech* com a ajuda dos alunos. Nessa segunda etapa da aula, embora a explicação tenha ocorrido conforme o planejado, de forma mais lenta e bem estruturada em comparação com a primeira aula, a participação dos alunos durante a explicação não foi tão eficaz e presente quanto na primeira vez ou na discussão anterior.

De acordo com Piletti (2004), os procedimentos de aprendizagem devem ser diversificados, ou seja, é fundamental variar as estratégias utilizadas para que os alunos sintam que sempre há algo novo acontecendo. No entanto, repetimos a mesma atividade com conteúdos di-

ferentes. Assim, quando os alunos começaram a perder o interesse, minha autoconfiança foi afetada. Senti-me uma profissional passiva por não ter considerado previamente o impacto desse fator na motivação dos alunos.

Em seguida, os alunos receberam um modelo de conversa no WhatsApp para criar o diálogo de término entre os famosos estudados na aula. Dessa forma, seguimos os passos a seguir:

Quadro 4 - Encerramento da aula do plano de aula II

Atividade: Criar uma fofoca - Tempo: 20 minutos

Procedimentos:

3. Cada grupo receberá uma folha de papel e deverá descrever a narrativa do boato discutido anteriormente pelos professores. Os alunos devem desenvolver detalhes sobre o término entre Belo e Gracyanne e o suposto caso dela com seu personal trainer, utilizando os tempos verbais estudados anteriormente. Eles são incentivados a escrever com base em suas próprias suposições sobre a situação.
4. Os alunos deverão criar um diálogo entre o casal, utilizando um modelo de conversa do WhatsApp como base. (...)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De acordo com Piletti (2004), a unidade escolar é responsável pela definição dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, enquanto o professor é o responsável pelo planejamento e execução. Assim, com base na primeira aula, foi solicitado pela nossa professora de estágio um planejamento que tivesse como objetivo tornar o aluno mais ativo em sua aprendizagem, colocando-o no centro da ação e do processo de construção do conhecimento. Para isso, desenvolvemos uma atividade em que os alunos deveriam criar uma conversa de término entre celebridades.

Essa proposta, conforme sugere a BNCC (2017), incentiva a produção de “textos escritos, com mediação do professor/colegas” (p. 262), promovendo o desenvolvimento de oralidade, leitura e escrita, dentro

do eixo de conhecimento linguístico. Com isso em mente, os alunos seriam orientados a produzir uma conversa por escrito e, posteriormente, a apresentá-la oralmente. Dessa forma, estariam praticando principalmente as habilidades de escrita (*writing*) e fala (*speaking*), além de desenvolverem as competências de escuta (*listening*) e leitura (*reading*) durante o processo de conversão das sentenças do texto escrito para a linguagem oral.

Além disso, contribuímos para a construção de “repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros)” (BNCC, 2017, p, 259). Por exemplo, contribuímos ao solicitar que os alunos ouçam músicas, discutam tópicos atuais e criem diálogos baseados em conhecimentos culturais relacionados às figuras famosas. O intuito é ampliar seu conhecimento aproveitando o repertório já presente em seu cotidiano.

Entretanto, os alunos não pareciam tão entusiasmados para realizar a atividade. Após a formação dos grupos, passamos mais 5 minutos explicando individualmente a cada grupo o que deveria ser feito. Refletindo sobre os planos de aula, percebi que, até então, não havíamos proposto uma atividade em que os alunos fossem responsáveis por produzir e praticar o conteúdo de forma completamente independente ou em um formato mais avaliativo. Acredito que essa mudança repentina tenha causado uma queda no interesse pela atividade. Nesse contexto, destacando o conceito de aperfeiçoamento mencionado por Piletti (2004), eu teria ajustado a proposta transformando-a em uma competição pela melhor versão da conversa, além de criar um exemplo modelo a ser apresentado, de modo a engajar os alunos e fornecer uma linha de raciocínio a ser seguida.

Outrossim, ultrapassamos o tempo previsto na introdução, o que resultou em um tempo reduzido para a produção final. Sabíamos que

não seria possível concluir a atividade naquela aula, mas planejamos ao menos iniciá-la. No entanto, devido à falta de atenção ao tempo, os alunos não chegaram a começar a produzir a atividade proposta.

Inicialmente, essa aula foi organizada em três etapas: *Warm up*, *Explanation* e *Dynamic*. A última parte consistia em uma atividade na qual os alunos deveriam produzir uma conversa em 20 minutos, com a conclusão da tarefa prevista para a aula seguinte. No entanto, os dois primeiros momentos tomaram mais tempo do que o planejado, pois a explicação de novos tempos verbais e as dúvidas dos alunos ocuparam grande parte da aula. Após a explicação da atividade final, restavam apenas 5 minutos. Porém, minha dupla e eu não nos atentamos ao tempo e confundimos o horário de término da aula, acreditando que o sinal tocaria às 11h15, quando, na verdade, era às 11h00. Quando o sinal tocou, nos encontramos em uma situação de completa desorientação, uma vez que os alunos mal haviam escrito seus nomes.

Em minhas experiências anteriores, muitas vezes sentia que precisava me restringir ao tempo estipulado para cada segmento. Contudo, cada aluno e turma possuem seu próprio ritmo e, em alguns casos, a explicação ou a dinâmica podem durar mais do que o previsto, dependendo da interação dos alunos. Nesse sentido, o ES foi essencial para que eu percebesse que o tempo se ajusta no desenrolar da aula e que não há problema em fazer adaptações para estender ou encurtar a execução, conforme necessário.

Segundo Oliveira (2015), a duração das atividades é um dos principais elementos a serem distribuídos no plano de aula. “A duração de cada estágio deve ser estimada para que a aula tenha um equilíbrio em termos do tempo alocado” (Oliveira, 2015, p. 26). Entretanto, é crucial reconhecer que cada turma e grupo de alunos possuem tempos de execução diferentes para cada atividade, o que deve ser levado em consideração no planejamento.

Não existe uma duração definida. Embora (...) existam alguns fatores para decidir quanto à sua duração: complexidade temática e frequência das palavras que constituem a atividade de compreensão oral; familiaridade dos alunos quanto ao tipo de atividade de compreensão oral; o perfil dos alunos (Oliveira, 2015, p. 81).

Sob essa perspectiva, cada turma levará um tempo específico para o desenvolvimento das etapas escolhidas pelo professor. Além disso, o tempo estipulado pelo docente é uma estimativa, baseada nos fatores mencionados anteriormente por Oliveira (2015). Assim, a estimativa de tempo será mais precisa quanto maior for o conhecimento do professor sobre a turma, sempre considerando que os segmentos nem sempre ocorrem conforme o planejado.

Durante minha autoavaliação dos dois planos de aula, minha percepção variava entre os extremos de uma profissional ativa e passiva. Segundo Alvarez e Mazza (2011), profissionais que não realizam uma reflexão crítica sobre os pontos fortes e fracos da aula, limitando-se a reproduzir fórmulas, tornam-se meros aplicadores de métodos, assumindo, assim, uma postura passiva. Minhas práticas, portanto, apresentaram altos e baixos, uma vez que, nem sempre o planejado se concretizou conforme o esperado. Contudo, a reflexão foi fundamental para o desenvolvimento das atividades, permitindo identificar as repetições e os elementos que impediram o bom andamento da aula.

Levando em consideração as perspectivas futuras citadas por Kahveci (2021), a profissional que desejo me tornar contribuem para a construção da minha identidade e para minha transformação em uma profissional ativa, por meio do contínuo desejo de aprimoramento que vem sendo cultivado ao longo da minha formação. Sobretudo, a percepção da tarefa, também discutida por Kahveci (2021), está presente na experiência desta professora em formação inicial, evidenciada pelo

cuidado na seleção dos tópicos e atividades, que valorizam as dificuldades dos alunos, bem como pela preparação cuidadosa das etapas da aula. Além disso, embora o segundo plano não tenha apresentado resultados tão eficazes, as experiências vivenciadas permitiram-me identificar com clareza os pontos que precisavam de aprimoramento e ajustar minha prática para ampliar o aprendizado dos alunos, o que fortaleceu minha segurança enquanto professora em formação.

Assim, após as questões levantadas na análise, a próxima seção apresentará as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Em síntese, a análise atingiu seus objetivos ao descrever minhas reflexões e autoavaliações durante etapas fundamentais da aplicação, destacando minha construção identitária. Dessa forma, expus minhas vivências e planejamentos, justificando as escolhas realizadas com o auxílio dos planos de aula para ilustrar as decisões tomadas. Ademais, avaliei o retorno dos alunos em cada um desses segmentos, correlacionando o desenvolvimento da atividade proposta com minha autoavaliação e a construção da minha identidade docente.

Os dois planos de aula tiveram como objetivo, de maneira integrada, abordar temas do cotidiano, visando tornar a aprendizagem mais significativa. Ademais, fica evidente a constante preocupação com a construção da identidade docente, refletida na avaliação contínua de minhas práticas, com o intuito de identificar que tipo de profissional minhas experiências estão moldando.

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática e o aperfeiçoamento profissional se mostra essencial. Um olhar mais reflexivo sobre a sala de aula permite explorar novas possibilidades para engajar os alunos

e alcançar os objetivos propostos, tanto pela instituição quanto pelo professor. Os relatos apresentados são fundamentais para a autoestima e a autopercepção desta professora em formação inicial, conforme discutido por Kahveci (2021), pois as falhas e os acertos das aulas se tornaram valiosas fontes de aprendizado e transformação individual

A maioria das escolhas realizadas facilitou a introdução do conteúdo e resultou em momentos de grande participação ativa dos alunos. Além disso, a reflexão crítica, como defendida por autores como Alvarez e Mazza (2011) e Piletti (2004), foi essencial para o desenvolvimento de uma identidade docente ativa. O constante aprimoramento, ao avaliar o progresso e as dificuldades dos alunos, nos permitiu adaptar o planejamento, garantindo uma experiência de ensino mais fluida e significativa. Essa experiência revelou a importância de diversificar as estratégias pedagógicas para atender às diferentes necessidades da turma, conforme enfatizado por Piletti (2004), Oliveira (2015), Mene-golla e Sant'anna (2002) e Perrenoud (2002), reforçou meu compromisso com a construção de uma prática docente mais reflexiva e eficaz.

Embora nem sempre o planejamento ocorra conforme o esperado, é importante reconhecer que isso faz parte do processo de ensino. Situações inesperadas podem surgir e nem todos os aspectos da aula seguirão exatamente o plano inicial. No entanto, essa flexibilidade é fundamental para o crescimento docente, pois permite que o professor reflita sobre sua prática, identifique pontos de melhoria e aprenda com essas experiências. Através da reflexão sobre a ação (Perrenoud, 2002), podemos adaptar abordagens, ajustar estratégias e, assim, aprimorar continuamente nossa atuação em sala de aula.

Os componentes curriculares do curso de Letras Inglês foram essenciais para minha formação, ao me colocarem em situações desafiadoras que exigiam constante superação. Os desafios enfrentados nesses

momentos contribuíram para o desenvolvimento da minha confiança, motivação, percepção das tarefas e visão de crescimento profissional. O processo de conduzir uma aula, desde o planejamento até a reflexão, foi fundamental para a construção da minha identidade docente, pois me ensinou a organizar estratégias e avaliar a prática de forma crítica e contínua. Assim, minhas experiências ampliaram minha capacidade de percepção e adaptação, fortalecendo minha postura como uma profissional reflexiva e atenta.

Entretanto, durante cada momento da aula, diferentes pontos de vista podem emergir, revelando novas perspectivas sobre o próprio desempenho. Houve situações em que me autoavaliei como passiva, termo utilizado por mencionadas por Alvares e Mazza (2011), Kahveci (2021), especialmente quando o planejamento não se desenrolava exatamente como o previsto. No entanto, de maneira geral, sempre mantive um cuidado constante na seleção e preparação dos materiais, o que contribuiu para minha construção ativa como profissional. Essa atenção na escolha de recursos e estratégias foi fundamental para que eu me sentisse cada vez mais confiante, mesmo diante de ajustes e imprevistos.

Nesta pesquisa, percebo que há uma limitação em definir professores apenas como profissionais ativos ou passivos, especialmente considerando que este estudo está inserido em um contexto específico, o que pode influenciar e gerar diferentes resultados. No entanto, outras pesquisas podem ser realizadas em contextos distintos, ampliando este recorte acadêmico para explorar novos conceitos que também merecem ser considerados.

Um trabalho de reflexão sobre a aplicação de planos de aula, com base na própria experiência, pode ser uma contribuição significativa tanto para o acadêmico quanto para os professores em formação ou já formados. A reflexão permite uma análise crítica das práticas pe-

dagógicas, possibilitando que o educador identifique pontos de melhoria, fortaleça suas estratégias de ensino e se torne mais consciente das necessidades dos alunos. Além disso, ao compartilhar planos de aula publicados, este trabalho pode servir como uma base prática que outros educadores podem adaptar e utilizar em suas próprias salas de aula, promovendo a troca de experiências e o aprendizado contínuo.

Meu objetivo com essa reflexão e compartilhamento dos planos de aula foi o de oferecer um olhar mais aprofundado sobre a importância da jornada de um professor em formação, destacando como ajustes e adaptações podem contribuir para um ensino mais eficaz e conectado com a realidade dos alunos. Acredito que, ao tornar públicos esses materiais, outros professores, seja em formação inicial ou já formados, possam aproveitar e adaptar as estratégias aqui propostas, gerando um ciclo de melhoria contínua que beneficia tanto o ensino quanto o aprendizado dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.

Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2023.

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

MAZZA, Fernanda Thomaz; ALVAREZ, Sonia Maria. *A formação e a identidade do professor de língua inglesa*. Acta Semiótica Et Lingvistica, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 185-198, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14830/8389>. Acesso em: 07 out. 2024.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula*. 12ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Classificação da pesquisa*. In.: MOREIRA, Herivelto. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 69-94.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de Inglês: Do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 23ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2004.

Recebido em: 29/04/2025

Aprovado em: 13/08/2025

Licenciado por

