

## Observação em estágio supervisionado de língua espanhola: reflexões dos agentes envolvidos

Observación en una pasantía supervisada de lengua española: reflexiones de sus agentes

**Jozefh Fernando Soares Queiroz**

Universidade Federal de Alagoas

### RESUMO

O estágio supervisionado é um marco significativo na formação dos estudantes de licenciatura, por se tratar do mais evidente diálogo entre a formação acadêmica e a profissional. Este estudo, de caráter qualitativo, se debruça sobre as considerações, impressões e inquietações que atravessam os estudantes de um curso superior de Letras Espanhol no decorrer do referido estágio. Com base em princípios da Linguística Aplicada, a exemplo das contribuições de Moita Lopes (2011), Fernández González (2019) e Fontana (2011), busca-se refletir, por meio da leitura de fragmentos dos relatórios produzidos pelos estudantes ao final de sua experiência, como as impressões destacadas contribuem para a sua particular formação – acadêmica e humanística –, muito além de uma simples observação ou componente curricular. As reflexões apontam para uma espécie de autoformação conduzida pelo estagiário nesta etapa, que trará distintas contribuições ao seu futuro perfil profissional, bem como particulares impressões sobre o fazer docente, processo indispensável neste momento de sua formação

### PALAVRAS-CHAVE

Estágio Supervisionado. Formação. Linguística Aplicada

**Jozefh Fernando Soares Queiroz**

Docente do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas. Doutor e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5764-5868>

Recebido em:  
16/02/2023

Aceito em:  
02/04/2023

JAN / ABR 2023  
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)  
ISSN 0103-6858  
P. 66-76

### RESUMEN

La realización de la pasantía en el profesorado de Letras es un marco significativo en la formación de los estudiantes, puesto que se trata de un diálogo más evidente entre la formación académica y la profesional. Este estudio, de naturaleza cualitativa, mira hacia las consideraciones, impresiones e inquietudes que acometen los estudiantes de un profesorado en Letras Español en el transcurso de su pasantía. Basándose en principios de la Lingüística Aplicada, como las contribuciones de Moita Lopes (2011), Fernández González (2019) y Fontana (2011), se busca reflexionar, a través de la lectura de fragmentos de los informes finales producidos por los estudiantes al concluir su experiencia, como las impresiones destacadas contribuyen para su formación particular – académica y humanística –, más allá de una simple observación o realización de una asignatura. Las reflexiones apuntan hacia una especie de autoformación conducida por el propio pasante en esta

etapa, que irá a trazer contribuciones distintas a su futuro perfil profesional, además de impresiones particulares sobre el quehacer docente, un proceso indispensable en esta etapa de la formación.

## **PALABRAS CLAVE:**

Pasantía. Formación. Lingüística Aplicada

## **1. Introdução**

Partindo do princípio de que a Linguística Aplicada tem por característica o seu direcionamento aos usuários da língua, conforme defende Moita Lopes (2011), esta reflexão surge a partir da prática cotidiana de orientação de estágios obrigatórios no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). No decorrer deste ofício, diversas inquietações por parte dos agentes envolvidos emergiram; a maioria delas oriunda dos discentes estagiários, que, não raramente, deparam-se com a realidade da docência pela primeira vez nesta etapa de sua graduação.

Tais inquietações deram forma a este estudo, de caráter qualitativo, que conta com contribuições de olhares anteriores a respeito do panorama local do ensino de espanhol (MENICONI; QUEIROZ; SILVA, 2016; XAVIER *et al.* 2020), da figura do professor de línguas estrangeiras – em especial de língua espanhola (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2019) –, da prática de estágio supervisionado (FONTANA, 2011), bem como das formas de se pensar e repensar as formas de fazer pesquisa no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2011). Esses distintos olhares encontram um ponto de convergência ao auxiliarem a compreender e a amenizar algumas das inquietações e questionamentos que tomam forma quando da observação de aulas. Desse modo, pretende-se refletir sobre estes estágios iniciais, que consistem, fundamentalmente, no início da experimentação da docência por meio da observação de aulas. A pesquisa elencou as principais inquietações destes estagiários, representadas em seus relatórios finais, e tem como foco refletir sobre tais fragmentos à luz dos estudos mencionados, como forma de expressar a visão do ensino de língua espanhola que o estágio projeta.

## **2. A estrutura do Estágio Supervisionado no âmbito local**

O Estágio Supervisionado de Língua Espanhola, no âmbito do curso de Letras Espanhol da UFAL, é composto de uma carga horária total de 400 horas, distribuídas em quatro semestres (Estágios 1, 2, 3 e 4). Atualmente, os estudantes perfazem uma carga horária de 90 horas nos três primeiros estágios e 130 horas no Estágio Supervisionado 4. Essa carga horária contempla a prática de observação de aulas nos níveis iniciais dos estágios e a regência de aulas nos níveis finais, em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privada de ensino. Além disso, o Estágio Supervisionado conta com atividades realizadas em sala de aula, tais como aportes teóricos, seminários, avaliações, etc.

Por meio de um recorte temporal que compreende dois semestres letivos, 2021.1 (realizado entre outubro de 2021 a fevereiro de 2022) e 2021.2 (realizado entre março a julho de 2022) –, destacam-se algumas das principais inquietações surgidas por parte dos estagiários em suas reflexões no

decorrer da prática de observação e/ou das discussões desenvolvidas em sala de aula – permeadas pelo olhar do docente orientador. Sabendo-se da dificuldade de captar por escrito tais questionamentos, considerando que o estágio ocorre em múltiplos locais e momentos, as reflexões dos discentes eventualmente aqui discutidas foram extraídas dos relatórios finais entregues como requisito para aprovação no estágio, conforme mencionado. As reflexões por parte do docente orientador serão discutidas em diálogo com estes fragmentos, bem como em interlocução com o aporte teórico desenvolvido no respectivo componente curricular, a exemplo de autores já mencionados anteriormente, entre outros.

### 3. Estado da língua espanhola no ensino regular

No decorrer da prática de orientação de estágio se observa, conforme comprovado por fragmentos produzidos em seus relatórios, que as expectativas dos estudantes são traçadas antes mesmo de sua primeira visita às escolas, pois, ao saberem da instabilidade da oferta do componente curricular, bem como da visível dificuldade em encontrar locais para observação, desperta-se no estagiário um conjunto de inquietações a respeito da área na qual está se profissionalizando.

Em 2005, com a promulgação da Lei nº 11.161, que passaria a vigorar no ano de 2010 e tornara obrigatória a oferta do idioma no ensino médio, de matrícula facultativa aos discentes, estimou-se a necessidade de formação de 20 mil docentes da área, posto que o número de profissionais então habilitados para atender a essa futura demanda era de apenas 23% do total necessário (MENICONI; QUEIROZ; SILVA, 2016, p. 173). Com isso, as universidades passaram a absorver e minimizar esta demanda, ampliando o número de docentes em seus quadros e até mesmo o quantitativo de vagas nos processos seletivos, visando suprir a iminente necessidade quando do cumprimento da lei (XAVIER *et al.* 2020, p. 1429).

Passados doze anos da promulgação da chamada “Lei do espanhol”, o cenário nacional foi desanimador: com o advento da Lei nº 13.415/2017, promulgada pelo então presidente Michel Temer, o Ensino Médio foi reformulado, afetando significativamente a oferta do idioma daquele momento em diante: enquanto a lei anterior instalava a obrigatoriedade do espanhol como segunda língua, sem tomar o espaço já consolidado da língua inglesa, a nova lei retira esta obrigatoriedade e a confere um status de língua optativa, transferindo a obrigatoriedade de oferta para o inglês. A lei 11.161/2005, que por vezes não era respeitada (SILVA, 2018, p. 237), desbanca de vez o já precário espaço do ensino de língua espanhola no ambiente escolar.

Se, por um lado, a lei que outrora inseria o espanhol de maneira massiva nas escolas possuía um generoso prazo para implantação, os efeitos da lei sancionada em 2017 foram praticamente imediatos: profissionais, mesmo efetivos no ensino público, foram remanejados para outras disciplinas. Quando não possuíam formação para tal, eram designados para outras funções, como cargos de coordenação ou mesmo para as secretarias das escolas, ainda com o ano letivo em curso (XAVIER *et al.*, 2020, p. 1426). Estes efeitos foram percebidos também pelos estagiários ao iniciarem suas observações:

[...] a escola não oferece a disciplina de língua espanhola como parte da carga horária obrigatória na formação dos estudantes, sendo optativa em forma de disciplina eletiva – vale salientar ainda que esta foi uma medida adotada pela própria instituição para que o ensino de espanhol não fosse completamente retirado da grade curricular (Comentário da estagiária “V.”<sup>1</sup>, semestre letivo 2021.1).

Os estagiários de Letras percebem, já nas etapas iniciais do seu trabalho de observação de aulas, o estado de precariedade em que se encontra o espanhol como componente curricular no ensino básico: a sua oferta, no momento em que a estudante realiza seu estágio, trata-se de uma iniciativa pontual da escola para manter o espanhol na instituição. Porém, a adesão é de caráter facultativo para os alunos, o que inevitavelmente acarretará em grupos mais reduzidos em comparação com as disciplinas com o status de obrigatórias.

Ainda que se espere uma redução do quadro de profissionais da área com o advento da nova lei, que retira o espanhol massivamente, ao comparar dois trechos específicos da Lei nº 11.161/2005 e da Lei nº 13.415/2017, observamos que esse estado de precariedade foi ainda mais acentuado no caso relatado pela estagiária:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. [...]

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

[...]

Art. 3º

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2005; 2017).

Com a lei de 2005, a oferta do espanhol se tornaria obrigatória em um prazo de cinco anos, dentro do horário regular de estudos, embora fosse facultativo ao discente cursá-la. Este cenário implicaria uma massiva oferta do espanhol, já que todas as escolas de ensino médio deveriam oferecer o idioma, ainda que os estudantes não necessariamente tivessem que cursá-lo, podendo preferir o inglês ou outra língua eventualmente disponibilizada.

Já na lei de 2017, o caráter facultativo da oferta de língua espanhola condena o idioma a uma reduzida importância no currículo escolar, uma vez que a lei garante apenas a obrigatoriedade da língua inglesa. O que a instituição do relato da estagiária faz, pese o seu interesse pela manutenção da língua, é potencializar este estado de sucateamento do idioma no ensino regular: a língua espanhola figura como mero acessório do leque de conhecimentos a serem adquiridos pelos eventuais estudantes interessados, posto que nem a escola tem obrigação de mantê-la em seu quadro nem os estudantes são obrigados a estudá-la. O enfraquecimento do campo

---

1 Os nomes dos estagiários serão indicados por apenas uma letra aleatória, com a finalidade de preservar sua identidade.

de atuação com o idioma é notado já nos estágios iniciais de observação, refletindo-se nos olhares sobre a condição do trabalho docente. Pese a necessidade de cumprimento da legislação vigente, mesmo quando é ofertado se observa que o idioma é subutilizado nas escolas, gerando pouco ou quase nenhum efeito significativo na formação dos alunos, terminando, por sua vez, em ser motor de mais desigualdades, pois, ao não permitir o acesso a conhecimentos como a aprendizagem de uma língua estrangeira, relega aos alunos de escolas públicas apenas o conhecimento básico (DA SILVA MARTINS, T.; PETRI, V.; MONTAGNER CERVO, L., 2018, p. 326).

Estas condições são também observadas por Méndez Santos (2021) no seguinte comentário:

[...] é importante destacar que o ensino deve se guiar por critérios culturais e qualitativos, e não pela sua lucratividade – ou não apenas por isso – uma vez que, como se viu, isso pode repercutir negativamente no ensino e nas condições de trabalho docente (MÉNDEZ SANTOS, 2021, p. 39, tradução nossa).

Observa-se que a situação retratada pela estagiária “V.” é refletida no atual estado do espanhol, que, por condições socioeconômicas (menor prestígio social, menor empregabilidade, etc.) e até mesmo ideológicas, sofre retaliações em sua oferta, apesar da importância geral de se aprender idiomas para o desenvolvimento da comunicação e de um horizonte de competências socioculturais, especialmente no mundo globalizado em que vivemos.

A autora destaca ainda que, embora o inglês exerça a função de língua franca ao redor do globo, o espanhol se destaca por sua forte presença geográfica e digital, fato que auxilia na motivação dos estudantes para aprender o idioma:

Aproximadamente 22 milhões de pessoas estudam espanhol e o idioma tem um forte posicionamento internacional em instituições supranacionais como a ONU, além de grande relevância comercial. Também é positivo o fato de contar com forte presença digital, o que garante sua vitalidade. [...] Certamente o espanhol é um idioma de prestígio no geral, mas há de se evitar triunfalismos. A grande força deste idioma reside em que, em geral, costuma-se escolhê-lo – e não ser imposto –, razão pela qual o alunado costuma apresentar forte motivação (MÉNDEZ SANTOS, 2021, p. 28-29, tradução nossa).

Desta forma, seria possível obedecer à legislação vigente sem necessariamente incorrer neste estado de sucateamento do idioma: uma oferta menos recorrente, ainda que não estivesse presente na totalidade das escolas, certamente se daria com mais motivação por parte dos estudantes e seria um diferencial nas escolas, conforme os elementos apontados por Méndez Santos (2021). No caso específico do Brasil, a motivação pode ser ainda reforçada pelo fato de haver uma proximidade maior do espanhol com a sua língua materna, além de sua proximidade geográfica com variados países em que o espanhol é o idioma oficial, estimulando o aprendizado e o desenvolvimento da proficiência de maneira mais eficaz, ou simplesmente pelo “comprometimento das relações históricas e culturais e o multilinguismo e plurilinguismo característicos da sociedade brasileira” (DA SILVA MARTINS, T.; PETRI, V.; MONTAGNER CERVO, L., 2018, p. 331).

A legislação concernente à implementação e posterior retirada do ensino de espanhol nas redes pública e privada reflete um estado de instabilidade e precariedade dos profissionais desta área, motivo pelo qual se faz necessário discorrer sobre este tema, uma vez que o assunto também projeta expectativas e frustrações nos profissionais em formação ao realizarem o estágio, como se verá adiante. Outro aspecto passível de observação na realização do estágio são os métodos empregados pelo professorado de espanhol em seu dia a dia. Esse aspecto, junto ao estado da oferta atual, não raramente é fruto de indagações por parte dos profissionais em formação.

## 4. Das inquietações na observação de aulas

Ao iniciar a etapa de realização do estágio supervisionado, o discente é atravessado por uma série de questionamentos e hipóteses que, em maior ou menor proporção, irão se comprovando no dia a dia da atividade. No entanto, outros aspectos podem ser relevantes na tarefa de observação desses graduandos, pois, além das expectativas quanto à situação do idioma no ensino básico e quanto à confrontação das teorias com a prática, é o momento em que o estagiário vivenciará situações de trabalho, confrontando o “trabalho prescrito” com o “trabalho real” (SCHWARTZ 2000 *apud* FONTANA, 2011, p. 19). Nas palavras da Fontana (2011):

Esses saberes, diferentemente dos disciplinares, organizam-se de modo não linear, não sistematizado, estando ancorados nas histórias e situações concretas, e envolvem, notadamente, a dificuldade de traduzir, em palavras, a experiência (FONTANA, 2011, p. 19).

Muito embora seja possível ter uma noção da inter e da transdisciplinaridade do trabalho do professor ainda na etapa de instrução formal, é no início da vivência de situações práticas que essa complexidade parece tomar forma para os estagiários. Tal aspecto, junto a dificuldade de traduzir a experiência em palavras apontada por Fontana (2011), tomam forma na seguinte observação de uma das estagiárias:

Durante a reunião de ambientação para conhecer melhor a escola no meu primeiro dia de estágio, foi dito como comportar-se, o agir, e os cuidados ao falar frente aos alunos e como se vestir para não acabar atraindo uma atenção indesejada, ou abordando **assuntos impertinentes** perante a classe que não tivessem relação **com o conteúdo trabalhado em sala de aula**. Esses conselhos foram dados por professores e profissionais que têm uma longa carreira duradoura atuando em dar aulas. Apesar de serem conselhos indispensáveis eram, ao mesmo tempo, **desanimadores/desafiadores**, foi inesperado, acreditei que seria algo mais flexível, pois poderíamos conversar com os alunos e sermos mais livres para abordar discussões como as dificuldades enfrentadas pelos jovens hoje em dia, algo que não me parece pertinente devido aos conselhos recebidos. De forma resumida foi dito que, os professores deveriam se manter **sérios e bastante disciplinados** perante os alunos, esses eram os segredos **para se manter por mais tempo na carreira sem ter muitos problemas** [sic] (Comentário da estagiária M., grifo nossos, semestre letivo 2021.1).

Antes mesmo de iniciar o seu trabalho em sala de aula, o espaço escolar e a interação prévia com o corpo docente produzem certos desassossegos à estudante: as expectativas da estagiária frente às possibilidades de traba-

lho são redimensionadas ao receber uma espécie de orientação prévia ao seu trabalho. Embora se entenda que cada ambiente é regido por normas próprias, em comum acordo com a coletividade, várias das palavras destacadas no excerto indicam que essa postura não aponta para o processo metodológico do trabalho com a língua, mas puramente diz respeito à opinião do(a) docente que a acompanha. O ensino se traduz em uma visão reducionista do início do século XX, que visava preparar o aluno apenas para o mercado em detrimento da necessidade de uma formação humanística (DA SILVA MARTINS, T.; PETRI, V.; MONTAGNER CERVO, L., 2018, p. 324-325).

Em outras palavras, poderíamos dizer que não são conselhos pensados para uma maior eficácia do trabalho docente, e sim para uma padronização e simplificação desta atividade, ainda que se comprometam aspectos como o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e da consciência de seu lugar no mundo, inibindo o seu protagonismo, conforme orientado inclusive dos documentos oficiais que norteiam o ensino da língua espanhola, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MORAES, 2002).

Embora a estagiária utilize o par oposicional *desanimadores/desafiadores*, ao mencionar o seu sentimento diante dos conselhos recebidos antes de iniciar a observação de aulas, fica evidente, no decorrer de seu depoimento, que a rigidez do conselho recebido foi inesperada e gerou certa tendência à frustração com a prática. No início, por exemplo, o termo *impertinente* é atrelado àquilo que está fora do *conteúdo* a ser trabalhado. Porém, a carência de exemplos que auxiliem a aluna/estagiária a realizar qualquer tentativa de correlação sugere uma espécie de restrição do trabalho docente, ao menos no ambiente escolar em questão. Seria possível aceitar que o profissional que orientou a estagiária possivelmente fora mal interpretado, uma vez que o ambiente escolar fomenta a criticidade e a reflexão por meio da abordagem de certos conteúdos, porém, ao prosseguir com conselhos sobre a própria vestimenta, somados ao argumento da necessidade de fazê-lo para permanecer na profissão, torna-se mais evidente que o conselho é uma espécie de intervenção sobre o trabalho docente. Dessa forma, percebemos que ainda na etapa de se ambientar ao contexto escolar, o estagiário é atravessado por uma série de processos e confrontações, que afetam as expectativas geradas com a atividade profissional a partir de sua formação acadêmica.

Outros dois comentários também perpassam as inquietações vivenciadas pelos estagiários de Letras no que diz respeito ao ambiente:

Um ponto interessante a ser discutido é a estranheza do estagiário com o ambiente em que já esteve como aluno. Em uma de minhas experiências como estagiária pude perceber esse estranhamento em um lugar, escola/sala, onde era família para mim. Por mais que sejamos, os estagiários, instruídos através de textos estudados com nossos formadores, não temos um roteiro de como “agir” diante dos alunos, professores e da escola em geral. Ainda que seja um ambiente familiar, por também já ter estado na posição de aluno, ainda assim é desconhecido (Comentário da estagiária A. S., semestre letivo 2021.2).

Como estagiária pude perceber que o que mais me motivava com a profissão era o desejo de transformar realidades. No entanto acabei por me deparar com contexto escolar distinto do meu, onde presenciei uma realidade mais cruel e dura, na qual

encontrei em evidência a violência entre os alunos, o uso de drogas, entre outras situações. A partir disso, compreendi que eu tinha uma visão romantizada sobre a concepção da prática docente, eu acreditava que deveria mudar a vida dos alunos envolvidos com nesses dilemas, então percebi que a influência do ambiente familiar pode atuar muito mais que prática docente, ainda acredito que posso mudar de alguma forma a vida dos meus futuros alunos, e levo em consideração meu papel social como futura professora, mas não enxergo a profissão com a visão utópica de antes (Comentário da estagiária A. M., semestre letivo 2021.2).

Nos dois casos, percebemos uma tomada de consciência do papel do estagiário como profissional em formação, conforme destaca Fontana (2011). No primeiro caso, a estagiária se debruça sobre a estranheza com o ambiente escolar na posição em que se encontra, embora houvesse estudado nele outrora. Esse estranhamento, nas palavras da própria aluna, serve como motor para reflexão sobre o *agir* como estagiária, algo que geralmente não é contemplado pelas discussões nos muros da universidade no momento prévio à realização do estágio.

Já no segundo caso, ilustramos uma situação recorrente no momento do estágio, bem como em outras atividades de campo: alunos que, embora permaneçam motivados a seguir na profissão, começam a revisitar perspectivas e a percorrer caminhos que outrora não haviam pensado, como lançar um olhar mais sóbrio diante de uma realidade tão complicada que pode vir a ser a de uma escola pública em um bairro periférico. Nos dois casos, o estágio vai além de uma experiência de observação ou inserção no campo profissional, sendo também uma etapa de amadurecimento do profissional em relação a questões que muitas vezes não se podem apreender durante a formação universitária, mas precisam ser vividas concomitantemente a esta formação.

Também se observam casos em que há uma expectativa quando à metodologia do professor e quanto às possibilidades de atuação em sala de aula, que são confrontadas com a realidade e deste encontro surgem reflexões dos estagiários como as últimas duas, que apresentamos a seguir:

[...] é possível compreender que o estagiário passa por situações em que de fato foi preparado, em suma teoria, assim como pode também deparar-se com acontecimentos ao qual não houve preparação antecipada. Fazendo com que, em muitos casos, o aluno se questione quanto ao seu papel como futuro professor, algo que me ocorreu com bastante frequência durante o período em que acompanhei as aulas. Um exemplo claro disso foram os conteúdos trabalhados, pois na faculdade leio e aprendo muito sobre como abordar temáticas transversais, questões decoloniais, letramento crítico, assuntos voltados para a realidade dos alunos, etc. No entanto, na prática, o que teve de mais recorrente foi o uso do livro didático. De forma que os alunos tinham que ler textos totalmente artificiais e mecanizados, e trabalhar bastante com a questão da gramática, puramente e sem contexto (Comentário da estagiária L., 2021.2).

[...] confesso que meu olhar foi mudando com o decorrer das semanas, inicialmente meu olhar era de julgamento, depois se tornou um olhar de dúvidas e finalizei meu estágio com um olhar de compreensão (Comentário da estagiária S., semestre letivo 2021.2).

Nos dois casos, os comentários dizem respeito à metodologia de trabalho observada pelas estagiárias, que muitas vezes vai de encontro àqui-

lo que se espera poder colocar em prática quando ainda se encontram em processo de formação. Em determinado momento, entende-se que certas metodologias possuem seu valor histórico, mas as necessidades atuais são outras, o que requer revisitar certas práticas. Além disso, ainda se percebe o engessamento da metodologia de trabalho mesmo quando é muito aparente essa necessidade de renovação, já discutida exaustivamente na formação do aluno, mas que agora se depara com outra realidade ao realizar o estágio.

Entre as várias reações possíveis dos discentes-estagiários destacamos, nestas duas anteriores, uma espécie de frustração diante do potencial desperdiçado pelo docente ao confrontar aprendidos na universidade com aqueles observados no estágio; embora a discente do primeiro comentário não tenha se posicionado quanto a suas pretensões futuras ao se deparar com este tipo de dilema, a segunda assume que seu pensamento foi se modificando diante das práticas observadas, talvez assumindo a necessidade de se deixar de lado certos objetivos em prol de se adequar a situações requeridas pelo dia a dia.

Outra situação na qual a metodologia de trabalho foi tema de reflexão reproduz-se a seguir:

Todas as aulas observadas [...] adotavam uma aprendizagem voltada para a memorização de palavras isoladas e com um enfoque no Espanhol da Espanha, isto é, puramente vocabulário em detrimento de um país/região. Este modelo tradicional de ensino-aprendizagem, como já é destacado por muitos estudiosos da língua alvo e das línguas em geral, não estimula interesse nos estudantes e tão pouco [sic] é interessante para a disciplina e docente. [...]

Além disso, as aulas eram demasiadamente expositivas com explicações breves e repetição de palavras para a memorização. Com relação a isso, a professora justificou que empreendeu essa metodologia em razão das dificuldades do alunado com a aprendizagem de nova língua, bem como afirmou ter partido da realidade destes. Isto é, onde vivem, o que fazem (Comentário da estagiária H., semestre letivo 2021.1).

Pelo comentário em questão, observa-se que o leque de conhecimentos teóricos adquiridos na etapa de formação é recorrentemente fator gerador de expectativas a respeito do que se encontrará no ambiente escolar, neste caso, a metodologia de ensino. Ainda que se considerem certos métodos ultrapassados, é importante compreender que certas práticas observadas no campo de trabalho, ainda que questionadas pelos estagiários, têm um valor histórico que permitiu se chegar nas práticas atuais, como afirma Marcos (2018) no seguinte trecho:

A contribuição estruturalista foi extraordinária, por mais que a posteriori não tenha sido reconhecida justamente. Naquele momento, revestir o ensino de idiomas em estruturalismo supunha, nem mais nem menos, resgatar a filologia para inscrevê-la dentro da linguística. [...] por mais ajustes que hoje se pode fazer nas metodologias estruturalistas, um exercício mínimo de equanimidade obriga a lhes dar um agradecimento sincero. Tudo isso – discussões, precisões e todo o resto – hoje é possível graças ao fato de que estão localizadas na taxonomia adequada, a Linguística Aplicada. E esse foi um feito estruturalista, sem dúvida (MARCOS, 2018, p. 7, tradução nossa).

Essas práticas, apesar de aparentemente deslocadas, outrora inscreveram o ensino de línguas em um campo científico, ainda que isso possa ser objeto de frustração por parte dos estagiários, que anseiam que a escola acompanhe as mudanças observadas no ensino de línguas com a mesma velocidade que aquela apreendida no curso da formação universitária. Conforme preconizado por Fontana (2011), trata-se do enfrentamento entre o prescrito e o real.

## 5. Considerações finais

O estágio supervisionado nas licenciaturas, além de ser um componente curricular e uma atividade realizada em campo, é mais uma oportunidade de formação humanística, pois coloca em interação todos os sujeitos envolvidos na educação: alunos, professores, estagiários e comunidade escolar no geral. Em sua formação universitária, a despeito do amplo leque de discussões didáticas e pedagógicas, não há maior oportunidade de confrontar todas estas discussões teóricas de maneira tão expressiva quanto na realização do estágio.

Embora o estágio como componente curricular possua a figura do orientador, que geralmente medeia a experiência por meio de textos teóricos, discussão das experiências vivenciadas e orientação e correção de um relatório final, o ato de ir ao ambiente escolar para observar a sala de aula em tempo real é singular a cada estagiário e seus desdobramentos são os mais diversos: desde frustrações quanto à metodologia imposta pela realidade ou pelo ambiente escolar à inspiração gerada pelo docente que acompanha o estagiário. Assim, o leque de possibilidades de formação nesta etapa do curso é imensurável e deve ser sempre incentivada, não como uma mera prática de observação, mas de intensa reflexão e oportunidade de formação própria.

Percebe-se, por meio das experiências destacadas, que a autonomia dos discentes-estagiários, no decorrer de sua prática, permitiu desdobramentos diversos em sua consciência e formação crítica como professores, o que acarretou novos posicionamentos e expectativas quanto ao que esperar de seu campo de trabalho e também do que será esperado deles fora dos muros da universidade. Quer tenham sido experiências positivas, quer negativas, a vivência do estágio nas escolas é um momento decisivo na jornada deste profissional em construção, como indicam as inquietações aqui reproduzidas.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Brasília, ago. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 7 abr. 2022.

DA SILVA MARTINS, T.; PETRI, V.; MONTAGNER CERVO, L. Contradição, luta, resistência: reflexões sobre a exclusão da língua espanhola do currículo do ensino médio brasileiro. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 319-340, 2018.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús. El profesor de español como lengua extranjera. In: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna. (Org.). **Manual de formación para profesores de ELE**. Madri: SGEL, 2019.

FONTANA, R. Estágio – Do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: Gonçalves, A.; PINHEIRO, A.; FERRO, M. (Org.). **Estágio Supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados: Editora UEMS, 2011.

MARCOS, F. García. **La trastienda de la enseñanza de lenguas extranjeras**. Granada: Editorial Comares, 2018.

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen. Bloque 1: Panorámica general. In: MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen. **101 preguntas para ser profe de ELE**. Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza del español. Madri: Edinumen, 2021.

MENICONI, Flávia C.; QUEIROZ, Jozefh F. S.; SILVA, Laurenny A. L. O espanhol em Alagoas: experiências, desafios e algumas conquistas. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016.

MOITA LOPES. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAES, Liani. Língua Estrangeira Moderna. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, p. 93-137, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos (RevDia)**, “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai./ago., 2018.

XAVIER, Ruane Y. C. et al. A lei nº 13.415/2017 e o apagamento da disciplina de língua espanhola dos currículos das escolas públicas de Alagoas. **Educte: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas, Maceió**, v. 11, n. 1, 2020, p. 1425-1438.