

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

Maria Fernanda de Sousa Lira

Abordagens e métodos de ensino no estágio supervisionado de espanhol: uma autoetnografia para rever a minha prática

BRASÍLIA
2026

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

Maria Fernanda de Sousa Lira

Abordagens e métodos de ensino no estágio supervisionado de espanhol: Uma autoetnografia para rever a minha prática

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras-Língua Espanhola e Licenciatura Espanhola e Hispano-Americana, do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de licenciada em Letras-Língua Espanhola e Licenciatura Espanhola e Hispano-Americana,

Orientadora: Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

de Sousa Lira, Maria Fernanda.
dL768a Abordagens e métodos de ensino no estágio supervisionado de espanhol: uma autoetnografia para rever a minha prática / Maria Fernanda de Sousa Lira;

Orientador: Yamilka Rabasa Fernández. Brasília, 2026.
74 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Letras-Língua Espanhola e Licenciatura Espanhola e Hispano-Americana) Universidade de Brasília, 2026.

1. INTRODUÇÃO. 2. FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS . 3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXIGÊNCIAS, DESAFIOS, DESABAFOS. 4. CAMINHO INVESTIGATIVO. 5. RELATO AUTOETNOGRÁFICO DAS AULAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2. I. Rabasa Fernández, Yamilka, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar as abordagens e métodos de ensino de línguas presentes na minha prática docente durante o estágio supervisionado de espanhol, realizado em 2024 no âmbito da licenciatura em Letras-Espanhol, na Universidade de Brasília, a partir de uma perspectiva autoetnográfica (Maia; Batista, 2020; Rocha, 2019; Versiani, 2005; Ellis, Adam; Bochner, 2019). A investigação ancora-se em referenciais teóricos que discutem abordagens, métodos e alternativas ao método (Leffa, 1988; Almeida Filho, 2025; Richards; Rodgers, 1986; Kumaravadivelu, 2012; Pennycook, 1986, 1989) bem como a compreensão do estágio supervisionado como espaço de ensino, reflexão e pesquisa (Pimenta, 2012) durante a formação inicial na universidade. Nesta modalidade autoetnografica, desenvolvida a partir das memórias e materiais produzidos no contexto da disciplina estágio supervisionado: diários de campo, planos de aula, portfólio de estágio e recursos didáticos, pude realizar uma análise reflexiva da minha prática docente. Os resultados apontam que não existe um método único capaz de atender às demandas do ensino de línguas, sendo mais predominante, na minha prática docente durante o estágio supervisionado, o planejamento e o ensino pautados em abordagens tradicionais com doses da abordagem comunicativa e da baseadas em tarefas. A pesquisa evidencia, também, que rever a prática docente realizada no estágio contribui para a formação de professores mais autônomos e conscientes do que fazem em sala de aula e das escolhas, ora no planejamento, ora na imprevisibilidade da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Abordagens e métodos; Estágio supervisionado; Autoetnografia; Espanhol.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo identificar los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas presentes en mi práctica docente durante las prácticas supervisadas de enseñanza de español, realizadas en 2024 como parte del grado en Lengua y Literatura Española en la Universidad de Brasilia, desde una perspectiva autoetnográfica (Maia; Batista, 2020; Rocha, 2019; Versiani, 2005; Ellis, Adam; Bochner, 2019). La investigación se fundamenta en marcos teóricos que abordan enfoques, métodos y alternativas al método (Leffa, 1988; Almeida Filho, 2025; Richards; Rodgers, 1986; Kumaravadivelu, 2012; Pennycook, 1986, 1989), así como en la comprensión de las prácticas supervisadas como un espacio para la enseñanza, la reflexión y la investigación (Pimenta, 2012) durante la formación universitaria inicial. En este enfoque autoetnográfico, desarrollado a partir de recuerdos y materiales generados durante las prácticas supervisadas (diarios de campo, planes de clase, portafolio de prácticas y recursos didácticos), pude realizar un análisis reflexivo de mi práctica docente. Los resultados indican que no existe un método único capaz de satisfacer las exigencias de la enseñanza de idiomas. Durante mis prácticas supervisadas, la planificación y la enseñanza se basaron predominantemente en enfoques tradicionales, con algunas dosis de enfoques comunicativos y basados en tareas. La investigación también muestra que la revisión de la práctica docente realizada durante las prácticas contribuye a la formación de docentes más autónomos y conscientes, que comprenden su labor en el aula y las decisiones que toman, tanto en la planificación como en la imprevisibilidad del entorno de clase.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas; Enfoques y métodos; Práctica supervisada; Autoetnografía; Español.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo Global de Competências…….……p. 11

Figura 2 - Planejamento da distribuição dos conteúdos por aula……..p. 34

Figura 3 - Planejamento da aula 1…….....p. 39

Figura 4 - Planejamento da aula 02……..p. 44

Figura 5 - Planejamento da aula 3…….…….. p. 48

Figura 6 - Produção da árvore genealógica de um/a aluno/a…….…p. 54

Figura 7 - Última aula……....p. 56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 5

2 FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS **7**

2.1 Perspectivas sobre Abordagem e Método **7**

2.2 Abordagens e métodos de ensino de línguas **8**

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXIGÊNCIAS, DESAFIOS, DESABAFOS **23**

3.1 O estágio como parte da formação docente 233

3.2 O Estágio Docente na Licenciatura em Letras-Espanhol na UnB: o PESES/PES 277

4 CAMINHO INVESTIGATIVO **31**

4.1 Natureza da Pesquisa **31**

4.2 Materiais para a Autoetnografia **32**

4.2.1 Diários de Campo 33

4.2.2 Planos de Aula 34

4.2.3 Portfólio de Estágio 36

4.2.4 Recursos e Materiais Didáticos 36

4.3 Ética nesta pesquisa……..……..……..……**.37**

5 RELATO AUTOETNOGRÁFICO DAS AULAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2 ..... **38**

O primeiro dia, 26/20/2024 - Início do estágio: aula planejada sem alunos……38

Aula 09/11/2024 - Primeira aula mesmo: apresentação, alfabeto, saudações, despedidas e como usar os sinais em uma frase……39

Aula 16/11/2024 - Feliz Aniversário…….43

Aula 07/12/2024 - Árvore genealógica…….48

Aula 14/12/2024 - Última aula……..……56

CONSIDERAÇÕES FINAIS **63**

REFERÊNCIAS **65**

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de formação docente, no qual teoria e prática se encontram de maneira intensa e desafiadora. Durante meu percurso nesse espaço, emergiram situações que exigiram capacidade de reflexão e adaptação diante dos imprevistos. Foi nesse contexto que se consolidou a escolha do tema deste trabalho: compreender como minha abordagem e método(s) de ensino se materializaram nas aulas da disciplina estágio supervisionado 2, a partir das experiências vividas.

Como afirma Pimenta, "o estágio não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis, entendida esta como a unidade entre teoria e prática" (Pimenta, 2002, p. 34). Nessa mesma direção, Schön destaca que "o professor reflexivo é aquele que pensa sobre sua prática, analisa suas ações e aprende com elas, construindo novos saberes" (Schön, 1983, p. 21). Durante o estágio supervisionado, um dos questionamentos mais recorrentes para mim dizia respeito ao método que eu estava utilizando em minhas aulas e à pertinência de sua aplicação em relação ao que havia sido estudado na disciplina de Métodos de Ensino Espanhol Segunda Língua. Essa indagação revelou a necessidade de fortalecer-me teoricamente nas discussões sobre métodos e abordagens voltadas para o ensino de línguas, de modo a compreender de forma mais clara como minha prática se relaciona com os referenciais estudados e como se manifesta no cotidiano docente. Dessa forma, essa inquietação constituiu a principal motivação para a realização desta pesquisa, que tem por objetivo analisar, em retrospectiva, que elementos de métodos e abordagens de ensino se fizeram presentes na minha prática docente durante as aulas de espanhol no estágio supervisionado 2. Nesse sentido, a autoetnografia foi o caminho metodológico escolhido, pois permitiu a escuta da minha voz como professora em formação inicial para analisar e problematizar as práticas vivenciadas no estágio supervisionado. A autoetnografia, conforme discutem Maia e Batista (2020), Rocha (2019), Versiani (2005) e Ellis, Adams e Bochner (2019), é um recurso que valoriza a voz do pesquisador e transforma registros pessoais como diários de aula, reflexões e narrativas em dados de investigação. Essa abordagem permite não apenas narrar acontecimentos, mas problematizá-los criticamente, no caso desta pesquisa, evidenciando como os métodos e abordagens estudados se manifestam concretamente nas aulas e contribuindo para a construção da identidade docente.

Além de autoetnográfica, esta pesquisa é também qualitativa, pois o que interessa é observar o meu processo formativo. Como afirmam Bogdan e Biklen, "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou

produtos" (1994, p. 49). Portanto, entendo o estágio supervisionado como espaço de reflexão crítica, pesquisa e construção de saberes sobre a docência em língua espanhola.

Para orientar o leitor, o trabalho está organizado em seções: em **Fundamentos e perspectivas no ensino de línguas** apresento uma sistematização das principais abordagens e métodos existentes, no intuito de oferecer um panorama da evolução das práticas pedagógicas. Nesse apanhado, autores como Leffa (1988), Almeida Filho (2025), Richards e Rodgers (1986) e Kumaravadivelu (2012), dentre outros, servem de referência. Na sequência, em **O estágio supervisionado: exigências, desafios, desabafos,** reflito sobre o estágio supervisionado e sua relevância para a formação do docente de línguas, sempre entretecendo as reflexões com a minha vivência e aprendizados na licenciatura. Apresento também as diretrizes legais que estipulam o estágio supervisionado nos cursos de Letras e me detenho no Projeto Pedagógico do Curso de Letras em que estou me formando na Universidade de Brasília. Por fim, recupero um pouco da história do Estágio Supervisionado na licenciatura em espanhol, conhecido como PESES/PES, para conectar legislação, currículo, prática e compromisso social na formação dos docentes de espanhol.

Na penúltima seção apresento a metodologia seguida para a realização desta pesquisa, destacando a escolha da autoetnografia e sua pertinência para a análise da prática docente, bem como os materiais explorados para a sua construção. Por fim, antes das **Considerações Finais,** em **Relato autoetnográfico das aulas do Estágio Supervisionado 2,** trago a análise das experiências vividas no estágio supervisionado, relacionando minhas experiências com a teoria desenvolvida no referencial teórico para dar respostas aos objetivos.

2 FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Um dos questionamentos que mais surgia durante o estágio supervisionado era sobre qual método eu estava utilizando em minhas aulas e se de fato estava colocando em prática o que havia aprendido na disciplina de metodologia. Essa reflexão me levou a perceber a necessidade de me fortalecer teoricamente nas discussões sobre métodos e abordagens voltadas para o ensino de línguas. Esta seção teórica se inicia com um panorama das principais abordagens e métodos compilados ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais/segundas. Com isso busco compreender como diferentes perspectivas podem dialogar com a prática docente e oferecer subsídios para analisar criticamente minhas próprias escolhas pedagógicas. Para esse quadro me apoiei em teóricos que reconhecem a importância do método como em outros que propõem a não sujeição a um e o exercício da autonomia e da reflexão por parte dos docentes de línguas. Parto desde o Método da Gramática e Tradução e chego à contemporaneidade, com propostas que valorizam a diversidade de práticas, entendendo o ensino de línguas como um campo em constante transformação.

2.1 Perspectivas sobre Abordagem(ns) e Método(s)

O ensino de línguas estrangeiras tem sido marcado por uma diversidade de abordagens e métodos, que refletem diferentes concepções sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem. Segundo Leffa (1988), a abordagem corresponde ao conjunto de pressupostos teóricos que orientam o ensino, enquanto o método se refere às práticas concretas realizadas em sala de aula. Almeida Filho (2025) reforça essa distinção ao definir a abordagem como uma filosofia de trabalho que guia o professor, e o método, como o modo de apresentar e vivenciar a língua em atividades comunicativas.

A insatisfação com os métodos e abordagens, na história do ensino de línguas, tem sido um dos motivos para a procura por novas possibilidades que garantam, ainda que ilusoriamente, "o sucesso"[1] no aprendizado de línguas. Pennycook, no artigo *The Myth of Methods*, 1989), discute como a chamada "história" dos métodos de ensino de línguas, apresentada em sequência, cada novo método tentando superar as limitações do anterior, não deve ser entendida como uma realidade histórica linear e objetiva. Para ele, trata-se de uma narrativa construída que organiza os esforços em torno da busca por um "melhor método" e, ao mesmo tempo,

[1] As aspas são intencionais, para questionar a noção de sucesso, pois o termo carrega sentidos diferentes de acordo com contextos específicos de ensino de línguas.

garante a sobrevivência da própria ideia de método. Assim, a historicidade dos métodos não é tão perfeita ou real quanto muitas vezes se apresenta, mas funciona como um recurso discursivo que sustenta a legitimidade e mantém viva a noção de que sempre haverá um próximo método capaz de superar os anteriores. Esse impulso resultou no desenvolvimento de diversos métodos e abordagens, cada um deles com o objetivo de ultrapassar as falhas do passado e atender de forma mais eficaz às exigências de comunicação dos estudantes. Dessa forma, a evolução do ensino de línguas se configura como um percurso ativo, caracterizado por mudanças e inovações contínuas.

Na próxima seção profundarei a discussão sobre como essas abordagens se constituem e se relacionam com a prática docente.

2.2 Abordagens e métodos de ensino de línguas

Ao longo da trajetória do ensino de idiomas, os termos "método" e "abordagem" foram frequentemente utilizados de forma intercambiável, mas convém fazer uma distinção, pois não se trata do mesmo. Para Leffa (1988, p.1-2), "abordagem" é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. Por outro lado, Richard e Rodgers (1999, p. 28) expandem essa ideia ao incluir a abordagem, o planejamento e o procedimento como componentes essenciais do método. Kumaravadivelu, influenciado por Mackey (1965), faz uma distinção entre o "método", criado por especialistas, e a "metodologia", que se refere à prática concreta realizada pelos docentes em sala de aula.

Almeida Filho, no seu recente **Glossário de Termos do Ensino de Línguas** (2025), define a abordagem como:

> Composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma (nova) língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo, marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças em conhecimento especializado. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente, as atitudes mantidas por eles e as competências de ensinar e aprender línguas (2025, p. 21).

Já o método, conforme o mesmo autor, é o "modo de apresentar, praticar e vivenciar no uso uma língua e sua cultura subjacente postas para aprendizagem e/ou aquisição. O método se compõe de atividades como exercícios da forma e atividades de vivência comunicativa, como tarefas e projetos, por exemplo" (Almeida Filho, 2025, p. 195-196).

Assim, entende-se que o método é o que o professor põe em prática em sala de aula a partir de estratégias e mecanismos, e a abordagem é a que orienta o professor quanto à escolha de um método na condução de sua prática em sala de aula.

Conforme Leffa, a primeira abordagem reconhecida no ensino de línguas é a Abordagem Gramática-Tradução (AGT). Essa abordagem focava no ensino da segunda língua por meio da primeira, enfatizando a memorização de vocabulário, regras gramaticais e traduções. A prioridade era a habilidade de escrita, com pouca ou nenhuma atenção à pronúncia e à entonação, ignorando, assim, a oralidade no processo de ensino-aprendizagem. Ainda hoje essa metodologia de ensino permeia o exercício docente.

Em contraste com a AGT, aparece a Abordagem Direta ou Método Direto, procuravam eliminar a dependência da língua materna. O método direto, por exemplo, valoriza a experiência diária e a comunicação natural, apresentando a nova língua através de conversas: começando com um exemplo e, a seguir, definindo regras. Essa mudança é destinada a fazer com que o aluno comece a pensar apenas na segunda língua, o que facilita uma assimilação mais fluida do idioma. Defende o ensino da segunda língua unicamente por meio da língua-alvo, sem recorrer a traduções ou se apoiar na língua materna, que devia ser banida em sala de aula. Entretanto, sabe-se que o aluno não é uma tábula rasa e que sua relação com a língua materna afetará o aprendizado de outras. A comunicação oral era priorizada desde o início, embora a escrita pudesse ser introduzida nas primeiras aulas. Essa abordagem valoriza a integração das quatro habilidades linguísticas na seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever, com ênfase na primeira. Predomina o ensino indutivo da língua, isto é, observando a língua em funcionamento se chega às regras.

Mais adiante, o Método de Leitura ganhou destaque, tendo como principal foco o desenvolvimento do vocabulário por meio da leitura. O ensino era baseado na leitura de textos e na utilização de questionários escritos, resultando em uma média de aprendizado de seis palavras novas por página, conta Leffa (1988, p. 9). A gramática aparecia quando necessária para a compreensão da leitura, e, em menor medida, práticas de tradução podiam ser realizadas. Essa abordagem permaneceu em evidência até o término da Segunda Guerra Mundial.

Como novos métodos de ensino costumam surgir por reações aos existentes, diante das críticas ao Método da Leitura, surge a Abordagem Audiolingual (AAL). Com o início da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos reconheceram a urgência de capacitar falantes de idiomas estrangeiros em um curto período, o que resultou na criação da Abordagem Audiolingual (AAL). A AAL baseava-se na noção de que a língua é, em essência, oral e não escrita. Assim, o foco estava no aprimoramento das habilidades de audição e fala, com a leitura

e escrita sendo abordadas apenas após a fluência verbal ser alcançada. O aprendizado ocorria por meio da prática e repetição, em vez da explicação de regras. Além disso, havia uma preocupação significativa em minimizar erros causados pela interferência da língua materna, levando os educadores a planejarem atividades específicas para lidar com as divergências entre os idiomas.

Mais tarde, durante o chamado Período de Transição, diversas abordagens alternativas emergiram, como a Sugestopédia de Lozanov, o Método Silencioso de Gattegno e o Método de Curran, entre outros. Esses métodos buscam novas maneiras de abordar o processo de ensino e aprendizado de línguas, frequentemente colocando em primeiro plano aspectos psicológicos, emocionais e cognitivos do aluno, desafiando os modelos convencionais.

Entretanto, foi com o advento da Abordagem Comunicativa que se observou uma transformação significativa no ensino de línguas. Conforme exposto por Almeida Filho, em artigo de 1986, essa abordagem visa o desenvolvimento da habilidade de comunicação do aluno, ou seja, a capacidade de se expressar de maneira eficaz e adequada em diversos contextos sociais. Estabelece metas práticas, ao associar a expressão à compreensão do conteúdo, refletindo a realidade e destacando a ação como um ponto central no aprendizado. Em palavras do autor, essa abordagem "visa o uso propositado da linguagem por meio de funções e eventos de fala no âmbito do discurso" (1986, p. 85), isto é, ensina-se a agir em contextos específicos (ou a *fazer coisas com palavras)* a partir de noções ou atos de fala, como cumprimentar, vender-comprar, dar o pêsame, agradecer etc. O objetivo desta abordagem é desenvolver no aprendiz competência comunicativa, um construto constituído por outras competências a serem desenvolvidas, ativadas, ajustadas no âmbito dos eventos de comunicação. Dentre essas competências, podemos citar algumas da vasta lista proposta por diversos teóricos: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, propõem Canale e Swain (1980), por exemplo.

O próprio Almeida Filho destaca o movimento de críticas e elogios que essa abordagem despertou na época: segundo o autor (1986, p. 85-86), Widdowson sintetiza a teoria que fundamenta essa abordagem; já Ross (1981), também citado por Almeida Filho (1986, p. 86), é crítico ao afirmar que, embora a ideia de competência comunicativa seja bem alinhada teoricamente, sua implementação prática é confusa e a sua teoria é excessivamente eclética. Ele também aponta a marginalização dos alunos durante o ensino: os alunos e suas opiniões não são levados em conta e a abordagem prescinde da dimensão discursiva, uma crítica que continua atual, uma vez que se observamos muitas das atividades propostas em livros didáticos filiados ao comunicativismo, vemos que ensinam a pedir café, pedir que o colega de quarto arrume o

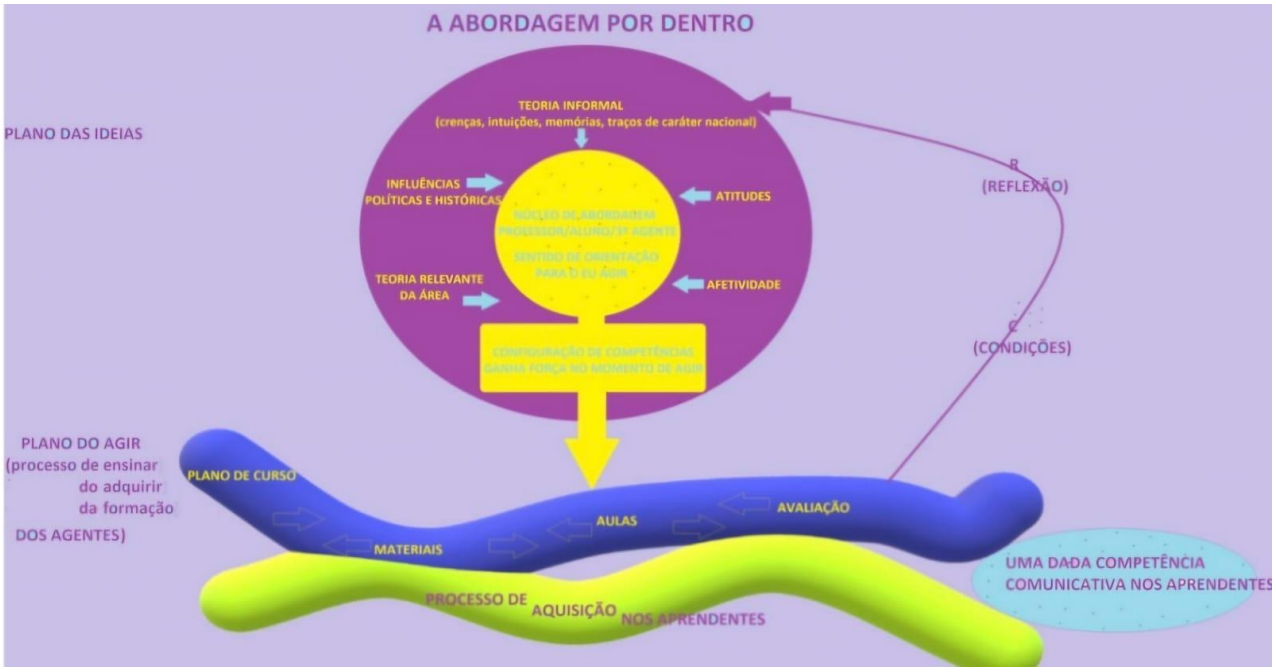
espaço usando o modo Imperativo do espanhol sem se explicitar qual a relação entre os falantes para usarem ações diretivas ou não, qual o estilo de se comunicar de cada um, qual o ritual de pedir café num dado lugar e cultura, ou seja, parece que essas ações são feitas do mesmo modo por falantes iguais em todos os países e culturas.

O modelo de educação, aprendizagem e capacitação baseado em abordagens e competências, criado por José Carlos Paes de Almeida Filho, procura fornecer uma compreensão abrangente do ensino de línguas e da formação de educadores. Esta proposta é uma junção de duas ideias anteriores desenvolvidas pelo autor: a Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), estabelecida em 1993, e a Operação Global da Formação (OGF), de 2016. O modelo se dedica a elucidar como educadores e estudantes evoluem na fase de ensino e durante a aquisição de línguas, assim como a dinâmica envolvida na formação dos docentes.

A base deste modelo é a abordagem, que atua como um guia para as ações dos participantes. Vários fatores influenciam essa abordagem, incluindo as experiências prévias dos educadores e alunos (suas crenças e intuições), as políticas educacionais do país e conceitos teóricos pertinentes. Além desses aspectos, as atitudes e considerações emocionais também têm um papel essencial, pois afetam como professores e alunos se implicam no processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem de ensino pode ser clara ou sutil para o educador, dependendo da sua percepção sobre sua atuação. Cada professor, ao entrar na sala de aula, adota uma abordagem que orienta suas práticas e decisões pedagógicas. No contexto do modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), essa abordagem afeta todas as fases do ensino, desde o planejamento das atividades até a escolha dos materiais didáticos, as práticas realizadas pelos alunos e os métodos de avaliação, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 1 - Modelo Global de Competências



Fonte: Faria; Almeida Filho (2019, p. 1)

Existem duas principais macroabordagens no ensino de línguas na proposta de Faria e Almeida Filho: a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa. A Abordagem Gramatical vê a língua como um conjunto de regras estruturais, criando uma relação vertical entre o professor e o aluno, em que o educador transmite conhecimento, corrige erros e guia a prática do idioma. Por outro lado, a Abordagem Comunicativa foca no processo de aquisição da língua, priorizando funções comunicativas, tópicos e gêneros discursivos. Nesta abordagem, a interação entre alunos é essencial, e o docente age como facilitador em atividades em grupo que visam o desenvolvimento da competência comunicativa.

O modelo ainda se estende à formação de professores, que pode ser abordada por diferentes macroabordagens, como o estudo e a capacitação em métodos e a abordagem reflexiva, que ressalta a importância do desenvolvimento crítico do docente em relação à sua prática. Outras influências externas, como as crenças dos alunos, as abordagens ensinadas nos materiais didáticos e os valores da comunidade escolar, podem também afetar a maneira como o educador constrói sua abordagem de ensino.

Para que um educador possa implementar sua metodologia, é essencial que ele desenvolva um conjunto de habilidades que possibilitem a realização das atividades pedagógicas. De acordo com Almeida Filho (1993), essas habilidades incluem:

- Habilidade comunicativa, que capacita o professor a interagir eficazmente na língua desejada e a se situar socialmente nesse idioma;

- Habilidade implícita, que se refere ao conhecimento natural e espontâneo sobre a língua e o ato de ensinar;
- Habilidade teórica, fundamentada em investigações formais acerca do ensino e da aprendizagem de línguas;
- Habilidade aplicada, que se manifesta quando um professor emprega teorias pertinentes para modificar sua prática pedagógica;
- Habilidade profissional, que envolve uma reflexão contínua sobre a função do docente e sua atuação na educação linguística.

A combinação dessas competências fundamenta a abordagem do professor e influencia seu estilo de ensino. Além disso, permite que ele se adapte a mudanças, reavaliando sua prática e ajustando seu método conforme a necessidade (Almeida Filho, 1993). Nesse modelo, o ensino e a aprendizagem são vistos como processos interligados, em que a aquisição da língua acontece simultaneamente à instrução.

Por fim, o modelo ressalta que a formação do educador não é um processo fixo, mas um desenvolvimento contínuo que envolve crescimento e transformação. O professor deve estar atento às circunstâncias de ensino-aprendizagem, avaliando sua abordagem constantemente. Assim, ele se mantém preparado para enfrentar os desafios educacionais e garantir que suas práticas estejam sempre em sintonia com as necessidades dos alunos e as evoluções no campo do ensino de línguas, além de acompanhar as demandas locais ou as demandas da sociedade e acompanhar o ritmo das mudanças sociais.

Alguns desses métodos e abordagens foram estudados e examinados na disciplina "Métodos de Ensino Espanhol Segunda Língua", que faz parte do curso de Licenciatura em Letras na Universidade de Brasília (UnB). Nela, tive a chance de aprender sobre várias maneiras de ensinar que foram criadas ao longo do tempo, abrangendo desde métodos clássicos, como o audiolingual e a gramática-tradução, até abordagens mais modernas, como a abordagem comunicativa e a que se baseia em tarefas.

Compreender essas visões me levou a pensar sobre a função do professor e como as decisões sobre métodos impactam diretamente o aprendizado dos alunos. Antes de estudar este tema, eu encarava o ensino de línguas de forma mais rígida, em que o educador passava o conhecimento e o aluno o recebia passivamente, a chamada educação bancária para a qual Paulo Freire alerta:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece

> aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] (2019, p. 80-81; grifos do autor).

Contudo, ao me deparar com métodos mais interativos durante as minhas aulas no estágio, percebi que a aprendizagem é mais valiosa quando os alunos estão ativamente envolvidos, seja por meio de atividades de comunicação, projetos ou tarefas que reproduzem situações autênticas de uso do idioma.

A pesquisa também me ajudou a reconhecer a relevância da adaptabilidade no ensino. Não existe um único método que sirva para todos os alunos, e cada sala de aula possui suas características. Assim, como futura professora, sinto-me mais capacitada para ajustar a minha abordagem às necessidades dos estudantes. Eu tinha em mente a ideia de utilizar uma combinação de diferentes métodos e estratégias para tornar o ensino mais envolvente e contextualizado, atenta às demandas dos estudantes e dos tempos atuais. No entanto, como aponta Kumaravadivelu, essa prática não se sustenta como um "método eclético".

> Para obtê-lo, precisamos saber, com um grau razoável de certeza, quais características de um método A, de um método B, entre outros, podem ser combinadas, e de que maneira, para quais finalidades e com quais resultados. Além disso, tudo isso deve ser realizado levando em consideração as particularidades de um contexto específico de ensino-aprendizagem. E não se trata de uma tarefa simples. Assim, o discurso de encontrar um método eclético 'fundamentado' ou 'racionalizado' acaba se reduzindo apenas a isso: um discurso (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 3).[2]

Continuando com os métodos e abordagens, a educação em idiomas sempre esteve ligada a metodologias que, ao longo de muitas décadas, foram vistas como padrões ideais e aplicáveis em qualquer lugar. Entretanto, com o avanço de discussões críticas sobre essas metodologias, a pedagogia pós-método emergiu como uma opção que reconhece a complexidade do ensino e a necessidade de adaptação à realidade sociopolítica de cada ambiente educacional.

Autores que, na época, se posicionaram contra a existência de um único método e que, de acordo com Ortale et al. (2021), foram decisivos para a proposição de uma nova era no que diz respeito a abordagens e métodos, contestam que a possibilidade de um único modelo funcionar de maneira eficiente. Prabhu (1990) ressalta que não existe um "melhor método", ao passo que Pennycook (1989 apud Ortale et al, 2021, p 589.) e Allwright (1991) questionam a neutralidade e a universalidade dos métodos, ressaltando que o êxito no ensino não depende apenas do método ou dos materiais disponíveis.

---

[2]"*Para obtener uno, necesitamos saber, con un grado de certeza razonable, qué características de un método A, de un método B, etc. pueden ser combinadas, y cómo, para qué y con qué resultados. Además todo eso debe hacerse teniendo en cuenta las particularidades de un contexto de enseñanza / aprendizaje concreto. Y no se trata de una tarea menor. Así pues, el discurso de encontrar un método ecléctico "fundado" o "razonado" se queda en solo eso: discurso.* " (Tradução nossa).

Ortale (2021, p. 180) observa que a oposição ao método pode ser entendida através de uma série de artigos escritos por autores como Pennycook, Prabhu e Allwright, que foram fundamentais ao sugerir uma nova era nas abordagens e métodos de ensino de línguas. Cada um desses autores, à sua maneira, desafia a noção de um método singular e universal, apresentando reflexões críticas sobre as limitações e as implicações ideológicas das metodologias convencionais. No seu texto de 1989, intitulado *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching.* Pennycook critica os interesses políticos subjacentes aos métodos, alegando que estes são impostos aos educadores, refletem uma perspectiva particular do mundo e estão ligados a ideologias que mantêm desigualdades nas dinâmicas de poder. Prabhu (1990), por sua vez, ao abordar a impossibilidade de um método perfeito, sugere que o ensino deve se fundamentar em uma "sensação de plausibilidade" do docente. Por outro lado, Allwright (1991) argumenta que o ensino de línguas deve ser encarado como um processo de resolução de problemas, em que o professor atua como um pesquisador de sua própria prática. Esses autores, juntos, ajudaram a mudar o foco da busca por métodos universais para uma valorização da autonomia do professor, da reflexão crítica e da contextualização pedagógica.

É que o ensino de uma língua pode reforçar desigualdades sociais (Ortale *et al.*, 2021) e atender a interesses comerciais, como exemplificado pelo método audiolingual, que recebeu forte apoio da indústria educacional. A partir da leitura de Ortale et al. (2021), bem como das interpretações que eles fazem de Brown (2002) e Kumaravadivelu (2006), compreendo que Brown enfatiza essa perspectiva ao afirmar que o mito do método ideal possui um caráter ideológico e genérico, desconectando-se das necessidades locais de ensino.

Segundo Ortale, Ferri e Silva (2021) "Nesse sentido, Kumaravadivelu (2003) coloca o professor como intelectual transformador", (Giroux, 1988; Freire, 1994 [1968], 2015 [1981]; Zeichner, 2008), "agente de mudanças sociais, reflexivo e autônomo". Isso significa que Kumaravadivelu advoga pelo docente como um intelectual transformador, e sugere, portanto, que alternativas ao modelo tradicional sejam exploradas sem a necessidade de desenvolver um novo método. Sua abordagem propõe a autonomia dos professores e um pragmatismo fundamentado em princípios, em que a teoria e a prática sejam elaboradas de forma simultânea. Assim, o docente torna-se um intelectual transformador, responsável por ajustar sua prática às exigências do contexto.

A pedagogia pós-método, de acordo com Ortale *et al.* (2021, p. 182), se baseia em três pilares principais:

I - Particularidade: O ensino deve considerar o contexto particular, exigindo uma reflexão crítica sobre os resultados alcançados e valorizando experiências locais.

II - Praticidade: O professor elabora a teoria a partir da experiência prática, exercendo autonomia e observação de si mesmo.

III - Possibilidade: A pedagogia precisa ser transformadora, levando em conta as identidades e vivências dos aprendizes.

Portanto, a conclusão que se apresenta é que o pós-método exige uma interligação entre a reflexão, a prática e a luta por justiça social. O educador deve analisar criticamente sua própria prática, entendendo o contexto sociopolítico em que está inserido e levando em conta o contexto e condições de existência dos alunos.

Dentro desse contexto, a abordagem baseada em tarefas é um desdobramento da abordagem comunicativa, pode ser reinterpretada como uma abordagem adaptável, vinculada à realidade social dos estudantes e ao objetivo mais amplo de ensinar de maneira significativa.

Segundo o dicionário do Centro Virtual Cervantes, a "abordagem baseada em tarefas" propõe um modelo de ensino de idiomas que valoriza a aplicação real da linguagem em ambientes de aprendizagem, em vez de se concentrar apenas em regras gramaticais ou funções previamente definidas. Ao contrário dos métodos convencionais, que davam prioridade à memorização e repetição de normas, essa metodologia visa promover a aprendizagem por meio de uma interação autêntica entre os alunos, tornando o aprendizado mais ativo e significativo. Esta proposição veio como um desenvolvimento do movimento comunicativista na década de 1980, surgido no mundo anglo-saxão (Centro Virtual Cervantes, s.d.).

Avançando no dicionário, vemos que a abordagem baseada em tarefas foi pensada segundo os pressupostos discursivos, segundo os quais não decodificamos mensagens, pois a comunicação vai além da simples formulação de mensagens, exigindo que as pessoas envolvidas façam uma interpretação levando em conta o contexto e suas vivências. Essa proposta de ensino-aprendizagem se orienta ainda por pesquisas sobre psicologia da aprendizagem e aquisição de idiomas; assim, tem-se que a aprendizagem de uma língua depende essencialmente da prática ativa e da participação dos alunos em situações de uso real (Centro Virtual Cervantes, s.d.).

De acordo com Estaire (2010), na abordagem de ensino que se fundamenta em tarefas, as atividades propostas aos alunos constituem o eixo central do processo de aprendizagem. São essas tarefas que orientam a seleção dos conteúdos linguísticos, definidos em função de sua relevância e necessidade para a execução adequada das próprias atividades.

Segundo a autora, a tarefa é a “unidade organizativa e eixo vertebrador do currículo” e procura levar em conta os aspectos psicolinguísticos “implicados na aprendizagem”. Assim, o currículo passa a ser compreendido como “um repertório de tarefas que os alunos realizam em sala de aula” (Estaire, 2011, p. 3-4). Nesta abordagem, é necessário definir os tipos de tarefas.

As tarefas de comunicação são fundamentais para o aprendizado e constituem a maior parte do plano educacional. Nelas, os estudantes exercitam a língua estrangeira em interações relevantes, utilizando todas as suas habilidades linguísticas, que incluem expressão oral e escrita, compreensão, interação e mediação. O principal foco dessas atividades é a mensagem, o significado e a intenção comunicativa, permitindo que os alunos aprimorem sua fluência enquanto adquirem conhecimento de forma orgânica (Estaire, 2011, p. 5).

Por outro lado, as tarefas de apoio à linguagem atuam como complemento, possibilitando que os alunos se aprofundem em aspectos formais da língua, tais como gramática, vocabulário, fonologia e a estruturação do discurso. Nessas atividades, conforme se lê em Estaire (2011, p. 10), a atenção é voltada para a correção, assegurando que os alunos obtenham um entendimento explícito do sistema da língua. Apesar de enfatizarem a forma, essas tarefas são elaboradas de modo significativo e contextualizado, garantindo uma certa dose de comunicatividade e evitando o ensino mecânico (Estaire; Zanón, 2011).

A organização do ensino centrada em tarefas segue um esquema específico. Primeiramente, ocorre uma investigação dos interesses e necessidades dos alunos para definir temas relevantes. Em seguida, são identificadas as possíveis aplicações da língua em diversos contextos, como nas interações familiares, sociais, educacionais e profissionais. Com base nessas informações, são criadas as tarefas que orientarão o aprendizado, sempre acompanhadas de conteúdos complementares que suportem a prática (Estaire, 2011, p. 12).

O planejamento de uma unidade didática nesse modelo exige atenção na escolha do tema e da tarefa final, a qual representa o principal objetivo do aprendizado. Para que os estudantes estejam preparados para a tarefa final, é essencial que as tarefas de comunicação e as de apoio à linguagem estejam interligadas de maneira cuidadosa, garantindo que a prática e a teoria avancem em conjunto (Estaire, 2011, p. 15). Além disso, ajustes podem ser feitos ao longo do processo para assegurar que os objetivos sejam alcançados e que o ensino se adeque às necessidades dos alunos.

Durante essa trajetória, os estudantes cultivam diferentes aptidões de comunicação, incluindo a formulação de sugestões e opiniões, a criação de questionários, a coleta de dados, a avaliação de informações e a redação de textos. Essas práticas promovem a participação engajada dos alunos e fortalecem a importância da aprendizagem em grupo (Estaire; Zanón,

2011). O papel da avaliação nesse processo é igualmente crucial, assegurando que os critérios e ferramentas adotados reflitam o avanço dos estudantes no domínio do idioma (Estaire, 2011, p. 20)

A metodologia centrada em tarefas vai além do ensino de conteúdos linguísticos, englobando também elementos estratégicos, pragmáticos e socioculturais, criando uma experiência de aprendizado mais abrangente e significativo. Para isso, é fundamental que a sala de aula seja estruturada de maneira que favoreça a interação entre educadores, estudantes e recursos didáticos, proporcionando condições ideais para a aprendizagem. O educador, nesse cenário, atua como um facilitador, cultivando um ambiente que incentive a autonomia dos alunos e promova o uso ativo da língua (Estaire, 2011, p. 22).

Mudança de foco: O centro é o aluno. O professor não detém o saber, não é a autoridade, mas o processo de ensinar-aprender é de mão dupla, que, segundo Freire, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25). O foco está na aprendizagem situada, socialmente relevante para o aluno, significativa, crítica.

Entre outras propostas educacionais, destaca-se a Pedagogia de Projetos, que segundo Brito, em seu artigo Pedagogia de Projetos, tem origem no movimento da Nova Escola, que surgiu no ano de 1932 e foi moldada por pensadores como Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel e John Dewey. Esse método apresenta um modelo educacional no qual o aprendizado acontece de maneira interativa, incentivando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

O método de ensino desta abordagem se desenvolve em várias fases. A fase inicial consiste na identificação de um problema ou necessidade, um momento em que os estudantes reconhecem desafios que precisam ser solucionados. Essa etapa ativa a percepção da realidade e estimula o interesse em buscar soluções. A próxima fase é a formulação de hipóteses, na qual os alunos sugerem diferentes opções para resolver o problema, analisando diversas possibilidades e aprimorando suas habilidades de reflexão e análise.

Após essa fase inicial, chega-se à definição e categorização do problema. Nessa etapa, os alunos examinam os elementos que compõem a situação e determinam os aspectos mais relevantes, estabelecendo o desafio de maneira clara. Esse procedimento é crucial para assegurar que a pesquisa avance de maneira organizada e centrada na resolução eficaz. A fase seguinte compreende a escolha de um plano de ação, isto é, a seleção da melhor estratégia para enfrentar a questão. Nesse ponto, as consequências de cada proposta são analisadas e as soluções mais viáveis são testadas por meio da experimentação.

Finalmente, ocorre a validação da hipótese, em que a solução sugerida é aplicada de forma prática e passa por uma avaliação crítica. Caso a solução prove ser eficiente, pode ser consolidada como uma resposta ao desafio. Se não, os alunos precisam reavaliar suas hipóteses originais e procurar novas opções. Esse procedimento possibilita que o aprendizado seja revisado e aprimorado continuamente, ajudando na formação de indivíduos que podem lidar com desafios de forma crítica e reflexiva.

O aprendizado da língua está integrado em todas as etapas do processo, já que cada fase pede que os estudantes usem o espanhol para entender, criar suposições, estruturar pensamentos, discutir táticas e soluções. Assim, o idioma não é apenas um tema de aprendizado, mas também a ferramenta por meio da qual o saber é desenvolvido e trocado.

O ensino de idiomas, ao ser examinado de uma ótica crítica, requer métodos que vão além da mera transmissão de informações. A Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos (PCCP), idealizada por Gina Vieira Ponte de Albuquerque no âmbito do Programa Mulheres Inspiradoras, busca articular práticas de letramento e identidade docente em diálogo com a tradição da pedagogia crítica" (Albuquerque, 2015; 2020). Como abordado por Isadora Silva Bernardes (2024), visa formar comunidades educacionais comprometidas com a transformação do ensino por meio de métodos inovadores, transgressivos e não hegemônicos. Essa abordagem pedagógica enfatiza a elaboração coletiva, vendo-a como um processo que se fortalece quando feito em conjunto. O trabalho comunitário não só facilita o intercâmbio de ideias, mas também oferece um ambiente seguro e acolhedor, permitindo que os educadores busquem maneiras de desafiar sistemas pedagógicos tradicionais.

A proposta da PCCP contrasta com o modelo educacional bancário, conforme descrito por Paulo Freire (2019). No modelo convencional, o professor é considerado como o único portador do saber, encarregado de passá-lo ao aluno de forma mecânica e hierárquica. Já a pedagogia crítica transforma essa visão, apresentando o educador como um facilitador e o aluno como peça central em seu aprendizado. Isso resulta em um processo mais interativo e colaborativo, em que ambos participam da construção do conhecimento. Esse modelo também se distancia da rigidez dos métodos educacionais, proporcionando ao professor mais liberdade criativa.

A análise sobre a função da educação em línguas na sociedade implica a necessidade de um ensino que converse com questões reais e que estimule os alunos a desenvolverem o pensamento crítico. A formação educacional deve ser uma trajetória em constante evolução e não um mero processo estático. A educação libertadora (Freire, 1982) sugere que, ao desafiar

sistemas opressores e ao criar espaços de participação ativa e colaborativa, é possível preparar cidadãos que atuem de forma crítica em sua sociedade.

Outra das propostas de ensino e formação de professores existente é a Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D), criada por Serrani a partir de 2005, desenvolvida em sucessivos trabalhos (2014, 2020, 2023) e mais recentemente explorada por Rabasa (2023, 2024). Sob a ótica da MR-D, observa-se que o ensino de idiomas deve levar em conta a diversidade sociocultural dos alunos e os contextos em que se encontram. Essa proposta defende uma abordagem cuidadosa na seleção e organização de materiais didáticos e de recursos (Rabasa, 2023, p.3-4). O docente de idiomas deve não apenas entender os elementos gramaticais e linguísticos, mas também estar ciente das questões culturais e sociais que permeiam a linguagem. A MR-D aporta subsídios para um ensino de línguas que parta de materiais devidamente contextualizados segundo territórios, espaços e momentos histórico-culturais, bem como no que diz respeito aos grupos sociais neles refletidos ou que falam (Serrani, 2020), e nos quais se abordam temáticas socioculturais atreladas a conteúdos de língua presentes nos textos, tendo como mediador o gênero discursivo em que se inscreve o texto em estudo. O objetivo é estimular os estudantes a refletirem, desde suas vivências e pontos de vista, sobre temáticas sociais e identitárias. Dessa maneira, o ensino de idiomas se transforma em um espaço para reflexão e criação de conhecimento que transcende a visão instrumentalista das línguas e seu ensino.

Levando em conta esses aspectos, tanto a Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos quanto a Multirrede-Discursiva enfatizam a necessidade de uma educação que promova a autonomia, o pensamento crítico e a interação social. Ambas as abordagens sublinham a relevância de uma educação transformadora, apta a preparar estudantes e docentes de línguas para enfrentar os desafios atuais e desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas e colaborativas. Ambas, embora não declaradas, se alinham às discussões do pós-método e apoiam a posição defendida por Kumaravadivelu (2006) em Ortale et al: “[...] O professor pós-método é, então, o autor de sua própria prática e trabalha de forma crítica, compreendendo o contexto sociopolítico no qual está inserido. É um profissional autônomo, preocupado com sua formação e que consegue, em sua atividade, articular os dois campos, político e didático (2021, p. 182).

Historicamente, o aluno tem tido um papel passivo ao aprender, sendo exposto coletivamente ao conhecimento, repetindo-o e decorando-o para exames, e seguindo orientações do professor, que desempenha o papel de palestrante. Como vemos no artigo Sala de aula invertida: por onde começar?, de Carlos Roberto da Silveira Junior (2020), a proposta

busca orientar professores na implementação dessa metodologia. Na sala de aula invertida, outro caminho explorado por docentes e pesquisadores insatisfeitos com os resultados dos métodos de ensino de línguas, a dinâmica muda: o estudante se torna o principal responsável por sua própria aprendizagem, conhecimento de forma individual, enquanto o professor atua como orientador. O material é primeiramente apresentado ao aluno fora do contexto escolar, por meio de videoaulas e recursos complementares, permitindo que a prática e o aprofundamento dos conceitos ocorram de maneira presencial, em um espaço de interação e cooperação.

Segundo Silveira (2020, p. 15), os fundamentos da sala de aula invertida incluem:

- Ambiente adaptável: ajuste da metodologia de ensino aos diversos ritmos de aprendizado.
- Cultura ativa de aprendizagem: O aluno assume um papel participativo no processo educativo.
- Conteúdo direcionado: O professor escolhe os materiais relevantes e decide se a aprendizagem será síncrona ou assíncrona.
- Educador como mentor: O professor guia os alunos no processo de execução das atividades.

Essa abordagem traz benefícios, tanto para o corpo docente quanto para os estudantes. Os professores deixam de ser o foco da disseminação do conhecimento, transformando-se em facilitadores do aprendizado, o que proporciona mais liberdade e eficácia em suas atividades, além de permitir um acompanhamento mais próximo dos alunos. Para os estudantes, a sala de aula invertida proporciona autonomia, ajudando-os a progredir no seu próprio ritmo e a desenvolver autoconfiança, ao mesmo tempo em que diminui a carga de tarefas fora da sala e aumenta a interação entre os pares.

Entretanto, a implementação da sala de aula invertida enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de fornecer materiais antecipadamente, as limitações de acesso à internet, o tempo e os recursos que os alunos precisam para se concentrar nas pesquisas e na compreensão dos conteúdos, além do risco de mal-entendidos e a dificuldade em esclarecer dúvidas individuais. Também existem restrições em relação a certos conteúdos que não podem ser adequadamente abordados apenas com videoaulas.

Para assegurar uma implementação eficaz, é vital que o educador disponibilize conteúdos antes das aulas, incentive atividades práticas durante o encontro utilizando metodologias ativas como instrução entre pares e projetos e realize revisões após a aula com

base no retorno dos alunos, ajustando sua abordagem conforme necessário. De acordo com Silveira (2020, p. 16-17), essas práticas potencializam o papel do professor como mediador e facilitador do aprendizado.

Neste panorama, diversas abordagens, métodos e proposições pedagógicas foram incorporados ao campo do pós-método, situando-se temporalmente em sua trajetória de consolidação. O que se observa nelas é a mudança de compreensão/concepção do que seja ensinar-aprender, do papel do aluno, do professor, da abordagem e da relação entre educadores e estudantes. O pós-método se afasta da busca por uma solução única e perfeita na educação, focando não na sujeição dos professores a um método e a um livro didático, mas sim na responsabilidade social do ensino e no compromisso com uma formação cidadã.

Autores como Matusov (2009) defendem que a função do professor deve ser a de um instigador intelectual; alguém que, por meio da discordância, paradoxos e questionamentos, encoraja os alunos a pensar criticamente sobre o material ensinado. Seria impossível não recorrermos aqui ao patrono da educação brasileira, quando advoga por uma educação não-bancária, uma educação como prática da liberdade (Freire, 1987, p. 79).

Ortale et al. (2021) mobilizam Brumfit (1984) para afirmar essa diferença ao dizer que o ensino é uma atividade intencional e organizável, enquanto a aprendizagem pode ocorrer com ou sem um propósito claro por parte do aluno. Por outro lado, Allwright (1984), citado por Ortale et al. (2021), nota que o que os estudantes realmente retêm nem sempre coincide com o que foi ensinado formalmente, já que cada aluno dá prioridade a diferentes conteúdos, frequentemente optando pelo autoaprendizado e integrando conhecimentos de maneira independente.

Essas visões mostram que o ensino pode apoiar a aprendizagem, mas não a fixa. A aprendizagem é complexa, varia de acordo com cada aluno e não pode ser totalmente prevista ou controlada. Assim, é necessário repensar a interação entre ensinar e aprender, reconhecendo que a função do professor vai além de apenas transmitir conteúdos, sendo essencial criar condições que permitam ao aluno desenvolver sua autonomia e construir seu próprio conhecimento.

A educação facilita o aprendizado, mas não o assegura, visto que cada aluno absorve o conteúdo de maneira única e incerta. Assim, é responsabilidade do educador proporcionar um ambiente que permita ao aluno cultivar sua independência e formar seu próprio saber. Essa visão está alinhada com o estágio supervisionado no curso de Letras-Espanhol da Universidade de Brasília, em que a prática de ensino demonstra a interação entre teoria e a realidade do ambiente escolar.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXIGÊNCIAS, DESAFIOS, DESABAFOS

Nesta seção apresento o estágio supervisionado na formação de professores, com ênfase na licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade de Brasília, e faço uma reflexão sobre minha prática. A discussão se inicia a partir de uma abordagem teórica e crítica em relação à função do estágio na formação da identidade profissional, abordando as diretrizes legais que o regem e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), até chegar à vivência prática no PESES/PES, um projeto de extensão que possibilita o estágio para alunos do curso noturno. No decorrer do texto, são investigadas as tensões entre a teoria e a prática, os desafios institucionais e as soluções que surgem da realidade educacional, interligadas à minha própria trajetória como estudante de licenciatura. Portanto, trata-se de uma reflexão que conecta legislação, currículo, prática e compromisso social na formação dos docentes de espanhol.

3.1 O estágio como parte da formação docente

O estágio supervisionado constitui uma exigência curricular na formação de professores. A preocupação sobre seu papel na formação de professores no Brasil tem sido uma constante nas últimas décadas, evidenciando tanto seu papel educativo quanto as contradições que o cercam. Vários pesquisadores como Pimenta, argumentam que o estágio vai além de uma exigência legal; é um ambiente para a construção da identidade profissional, a conexão entre teoria e prática e o desenvolvimento de habilidades e saberes docentes e teóricos.

Adicionando a essa perspectiva, Imbernón (2004, p. 60) ressalta que o professor “deve ser preparado para a mudança e a incerteza”, desenvolvendo autonomia profissional e capacidade crítica. Para ele, o conhecimento docente é válido na prática e é caracterizado pela complexidade, observação, acessibilidade e relevância social. Assim, o estágio deve ser um local para reflexão e conscientização sobre os desafios sociais, culturais e educativos da profissão.

Em termos curriculares, foram feitas críticas significativas ao modelo 3+1, prevalente nos cursos de Letras, em que três anos são voltados para as disciplinas teóricas e apenas o último, para a formação pedagógica[3]. Autores como Cavalcante e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1993) e Vieira-Abrahão (1996) apontam que essa fragmentação afeta a integração entre

[3] A estrutura está sendo questionada e modificada, com atualização materializada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) pelo MEC, como mostra o documento de 2024, que amplia a carga horária destinada ao estágio supervisionado. O estágio na licenciatura encontra-se, portanto, em processo de reformulação.

teoria e prática. Por isso que as universidades hoje contam com a Iniciação à Docência desde os semestres iniciais e a prática do estágio em etapa cada vez mais cedo. Gatti (2010) corrobora essa crítica ao mencionar que há um "desequilíbrio na relação teoria-prática, favorecendo os enfoques mais teóricos", sendo que "a escola [...] é quase inexistente nos programas" (Gatti, 2010, p. 1.372).

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 35), a formação de docentes, por um longo período, baseou-se na "[...] observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons". Essa abordagem técnica e reprodutiva mostrou-se insuficiente, pois ignorava as particularidades dos ambientes escolares e não incentivava uma prática reflexiva. As autoras enfatizam que o estágio deve ser compreendido como práxis, ou seja, uma "atividade que une conhecimento e ação", "relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe [...]" (Pimenta; Lima, 2012, p. 46), reconhecendo a escola como um espaço de construção, e não apenas de aplicação do conhecimento.

A vivência prática apresentada no artigo Formação e prática docente: relato de experiência do estágio supervisionado em língua espanhola, de Mendes e Silva (2022), ilustra como o estágio pode servir como um ambiente de experimentação pedagógica e crítica reflexiva. Os autores mencionam que atividades mais interativas e ligadas ao contexto sociocultural dos alunos foram essenciais para o envolvimento dos estudantes e para sua própria (re)formulação como professores em formação. Essa experiência reafirma, segundo os autores, a visão de Freire: "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (1996, p. 39).

Além disso, autores como Moita Lopes (1996) e Leffa (2001) afirmam que muitos estudantes de licenciatura se sentem inseguros em relação à sua capacidade de ensinar, levando-os a utilizar métodos prontos sem análise crítica, evidenciando a necessidade de currículos que promovam a autoria e o raciocínio crítico na pedagogia. Essa insegurança, que também experimentei em alguns momentos da minha formação, parece estar ligada à falta de confiança nas habilidades linguísticas e competências pedagógicas, também mencionada por alunos do curso de Letras-Espanhol, que refletem uma formação desarticulada e desconectada da realidade das escolas (Oliveira; Paiva, 2005).

Portanto, isso demonstra que o estágio vai além de ser um mero local de aplicação: representa um ambiente de conflito, aprendizado e reflexão. Contudo, para que esse papel seja efetivamente cumprido, é fundamental romper com abordagens tecnicistas e fragmentadas,

assegurando tempo, escuta e suporte para que os futuros educadores possam desenvolver uma prática crítica e contextualizada, como proposto por Ortiz Álvarez há quase uma década (2007).

Como já foi dito, o estágio docente está contemplado em dispositivos legais. Na próxima seção, nos deteremos no arcabouço legal para melhor compreendermos o estágio supervisionado de língua espanhola na UnB, instituição onde me formei e realizei as minhas práticas docentes.

Ao refletir sobre o estágio supervisionado como parte da formação docente, percebo que essa dimensão teórica precisa ser articulada com os documentos que regulam e orientam sua prática. Se por um lado autores como Pimenta (2012) e Schön (1983) destacam o estágio como espaço de práxis e reflexão crítica, por outro, a legislação educacional e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Espanhol da UnB estabelecem parâmetros que garantem sua validade acadêmica e institucional. Assim, é necessário compreender o estágio não apenas como experiência formativa individual, mas também como prática situada dentro de um marco normativo que assegura coerência, qualidade e compromisso social.

Essa abordagem formativa discutida na seção anterior está em consonância com o que estabelece o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que institui as diretrizes para a formação nos cursos de Letras. De acordo com o documento, o currículo é uma construção cultural que integra conteúdos, competências e habilidades. O parecer destaca ainda que o currículo deve incluir práticas profissionalizantes e estágios como parte essencial da formação docente (CNE/CES, 2001, p. 30).

Outro documento relevante para a formação de professores no Brasil, no âmbito dos cursos de Letras, é a Resolução CNE/CP nº 4, datada de 29 de maio de 2024. O texto compreende o estágio supervisionado como um ambiente ideal para a conexão entre teoria e prática, como já mencionei antes. Nesse componente curricular obrigatório, o estudante de Letras experimenta de forma prática os princípios que orientam sua formação, adquirindo habilidades profissionais que o preparam para exercer sua função com responsabilidade, ética e senso crítico na Educação Básica.

Segundo essa resolução, os programas de licenciatura precisam ter, no mínimo, 3.200 horas, divididas em quatro áreas: formação geral (880h), aprofundamento específico (1.600h), extensão (320h) e estágio supervisionado (400h). O estágio deve ser realizado de maneira totalmente presencial, mesmo em cursos oferecidos a distância, e deve ser acompanhado por um professor da escola e supervisionado por um docente da Instituição de Ensino Superior, de acordo com o seu artigo 14 (Brasil, 2024).

Outro documento que convocamos para o diálogo é tal, um pouco anterior, pois data de 2019, e nele um documento crucial para a estruturação da formação de professores é a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que cria a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta resolução define que as habilidades docentes se agrupam em três aspectos: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Isso significa que o futuro educador deve dominar os conteúdos que irá ensinar, planejar ações pedagógicas relevantes, avaliar o processo de ensino-aprendizagem e se comprometer com seu crescimento contínuo e com a aprendizagem dos alunos (CNE/CP n.º 2/2019, Cap. I).

Desse breve panorama dos documentos legais que orientam a formação dos futuros docentes no país, passamos então ao documento PPC, em cuja elaboração ressoam as orientações dos documentos anteriores.

No que diz respeito ao curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) reforça os incentivos e compromisso com uma formação que integre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a interdisciplinaridade, a avaliação formativa e o respeito pelas diversas maneiras de aprender.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) serve como guia para a estruturação do currículo e os princípios educacionais de cada graduação. Este documento define itens como a organização do currículo, os objetivos do curso, o perfil do graduado, as competências e habilidades a serem aprimoradas, a carga horária total, as disciplinas obrigatórias e eletivas, além das orientações para o estágio supervisionado e atividades complementares. O PCC ainda determina as bases teóricas e metodológicas que dão suporte à abordagem pedagógica, alinhando o curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (2024) e às necessidades sociais e profissionais da área.

O documento, no que diz respeito ao Estágio Supervisionado, estabelece uma carga total de 420 horas para o estágio supervisionado, distribuídas em quatro disciplinas obrigatórias: Estágio 1 (120h), Estágio 2 (120h), Estágio 3 (90h) e Estágio 4 (90h). Porém, a licenciatura está passando por um período de transição curricular, do currículo antigo ao novo, e o estágio nessa nova modalidade ainda não foi vivenciado pelos alunos. Tem alunos como eu que realizaram as práticas de estágio docente conforme o modelo anterior, correspondente a 2 estágios de 210 horas.

Segundo o PPC (2022, p. 53), as atividades de estágio incluem observação, planejamento, realização de aulas simuladas, participação em projetos de extensão, condução de aulas na escola pública e elaboração de relatórios críticos que contenham embasamento

teórico. Esses relatórios devem abranger, entre outras seções, uma descrição da escola onde o estágio ocorreu, a análise das práticas pedagógicas observadas e comprovações das atividades realizadas. Mais adiante, situarei a minha experiência de estágio envolvendo essas práticas.

O documento ressalta ainda que, embora o curso de Letras deva buscar a conexão entre teoria e prática ao longo de toda a formação, é durante o estágio que essa relação é aprofundada e se concretiza, permitindo que o futuro professor se torne protagonista de sua prática e reflita sobre sua atuação docente. Este é um processo de formação fundamentado na tríade ação, reflexão e ação, que fomenta a interação entre a universidade, escola e comunidade, visando à transformação educacional (UnB, PPC, 2022).

Em resumo, o estágio supervisionado é considerado um aspecto fundamental e um espaço essencial de formação na licenciatura em Letras Espanhol na universidade em que estou me formando. Regulamentado pelas leis educacionais, baseado nas orientações do Conselho Nacional de Educação e implementado de maneira coerente no PPC da UnB, o estágio representa o momento em que o futuro educador integra saberes teóricos e práticas pedagógicas reais, moldando sua identidade profissional e firmando seu compromisso ético e social com a educação pública no Brasil.

O estágio docente supervisionado na licenciatura em Letras Espanhol na UnB apresenta suas particularidades. Há décadas, o Programa Permanente de Extensão, UnB Idiomas, oferece apoio aos estágios supervisionados das diversas licenciaturas do Instituto de Letras, que hoje é conhecido como o PESES/PES (Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol). Vamos conhecer melhor esse projeto na sequência.

3.2 O Estágio Docente na Licenciatura em Letras-Espanhol na UnB: o PESES/PES

Assim como abordado anteriormente, no âmbito da formação de professores do curso de Letras – Licenciatura em Língua Espanhola da Universidade de Brasília, o Estágio Supervisionado é uma etapa essencial e transformadora. Este elemento curricular, que é uma exigência de normas legais como a Lei nº 11.788/2008, serve como um ambiente privilegiado para a conexão entre teoria e prática, influenciando diretamente a construção da identidade docente do estudante de licenciatura.

No que diz respeito à Licenciatura em Espanhol da UnB, a oferta noturna do curso traz desafios adicionais para a realização do estágio, especialmente em relação à integração dos alunos à rotina das escolas públicas durante o dia. O conflito de horários entre o funcionamento das instituições de ensino fundamental (no período diurno) e o curso de graduação (no período

noturno) prejudica consideravelmente a disponibilidade dos licenciandos para atuar nas escolas regulares. Essa dificuldade levou os professores responsáveis pela formação e a coordenação do curso a investigar alternativas para a realização do estágio.

Foi nesse cenário que se estabeleceu a parceria com o Programa Permanente de Extensão, – UnB Idiomas, por meio do Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol (PESES). Este projeto está ligado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) e proporciona aos alunos de licenciatura a oportunidade de realizar o estágio supervisionado dentro da própria instituição, em turmas de espanhol (inicialmente o projeto começou com o espanhol mas atualmente conta com as línguas japonês, inglês e francês) oferecidas gratuitamente à comunidade interna e externa (UnB Idiomas, 2024) a través de cursos de extensão.

O PESES 1 teve seu início em 1999, como resultado de uma experiência anterior vivenciada por estudantes da licenciatura em 1997, que atuaram de forma voluntária em uma escola pública de Ceilândia (Ceilândia 10) durante as férias escolares (Pizarro, 2025)[4]. O curso foi um sucesso com mais de 50 estudantes que aderiram à proposta e concluíram o curso. A partir dessa iniciativa, foi criado um modelo de estágio que atendia alunos de instituições de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal em torno da UnB aos sábados, permitindo a atuação dos licenciandos do curso noturno. As primeiras turmas foram formadas na escola Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN), com os grupos organizados por faixa etária e, posteriormente, ampliados para incluir adultos, incluindo funcionários das escolas e da própria UnB.

Em 2000, o projeto passou a ser sediado nos edifícios Anísio Teixeira e João Calmon, dentro do campus, facilitando a participação de alunos de outras regiões administrativas. O PESES se fortaleceu como um projeto de extensão com compromisso social, promovendo o acesso à universidade e reforçando a conexão entre o ensino superior e a educação básica. Desde 2010, o projeto passou a incluir regiões administrativas situadas fora do eixo do poder, algumas distantes geograficamente da UnB, cujo campus principal está no Plano Piloto, Brazlandia, Planaltina, Sobradinho, Samabaia, Itapuã, Taguatinga, Fercal, Recanto das Emas, Água Quente, etc, contando com apoio logístico das coordenações escolares. É uma oportunidade para apresentar a UnB a alunos em situação de mais vulnerabilidade social, que na maioria das ocasiões nem tinham saído do bairro, morando em condições que poderíamos chamar de

[4] Todas as informações aqui sobre o Projeto PESES/PES foram gentilmente oferecidas pela idealizadora do Projeto e professora supervisora do Estágio Supervisionado em comunicação informal, Gisela Pizarro, e serão publicadas em capítulo de livro (2026).

pobreza. Para esses alunos o projeto permitiu conhecer uma universidade, a UnB especificamente, e poder concretizar uma experiência de aprendizado na universidade, bem como vê-la possível no seu futuro estudantil e/ou profissional. Como contou a profa. Gisela na sessão de defesa deste TCC, teve um momento da história do PESES em que um aluno entrou em um dos pavilhões onde ocorrem as aulas aos sábados e gritou: “gente, aqui tem piso”.

Fazendo um parêntese, gostaria de comentar que, na minha experiência docente no projeto, tive alunos de outras localidades. Os meus alunos eram de Café sem troco e de Unaí-MG, que acordavam às 4h30 da manhã e um ônibus pago com verba parlamentar os pegava e chegava na UnB entre 8h e 8h30 para dar início às aulas, que culminavam às 12h. É fundamental ressaltar que, para diversos estudantes beneficiados pelo PESES, essa iniciativa constitui a única chance de estudar outros idiomas. Sem recursos para arcar com aulas particulares ou ir aos Centros Interescolares de Línguas (CILs), frequentemente longe de suas localidades, eles descobrem no PESES não apenas lições sem custos, mas também transporte, uma infraestrutura apropriada e acolhimento. O projeto simboliza acesso, inclusão e valorização do processo de aprendizado.

O Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol (PESES) 2, que teve início no segundo semestre de 1999, foi destinado a estudantes de graduação e pós-graduação, assim como à população adulta de Brasília. A demanda de um público diversificado levou à expansão dos níveis de aprendizado, com a inclusão de três níveis intermediários além dos três iniciais. As turmas eram disponibilizadas não só aos sábados, mas também nas noites de sexta-feira e em horários variados durante a semana. Em 2003, o projeto também começou a atender os idosos, solidificando-se como uma ação voltada à inclusão e à educação contínua. Já em 2025 o projeto, após reunião com os coordenadores, se voltou para atender unicamente alunos de escola pública e, caso restassem vagas, atenderia pessoas da comunidade.

No que diz respeito à prática pedagógica, os alunos de licenciatura envolvidos no PESES realizam Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, que possuem uma estrutura curricular e objetivos formativos semelhantes:

1. Observações de aula: efetuadas nas classes de espanhol do UnB Idiomas ou em instituições de ensino públicas (16 horas);
2. Regência supervisionada: condução de aulas inteiras com orientação de um professor (entre 40 e 44 horas);
3. Criação de material didático adicional: adaptação de conteúdos para o contexto sociocultural dos alunos;

4. Participação em aulas formativas: no início de cada semestre, os licenciandos participam de aulas e oficinas em que se debatem textos teóricos, bem como fazer planejamentos e avaliações;
5. Elaboração de Relatório Final de Estágio: enviado ao professor supervisor pelo SIGAA.

As observações de aula do PESES ocorrem em escolas previamente escolhidas pelos estagiários, mediante contato direto com a instituição. Para a realização dessas atividades, é entregue à escola a documentação fornecida pela coordenação do estágio, garantindo a formalidade e a autorização do processo. É importante destacar que as observações são realizadas de forma individual, não em duplas.

As atividades do PESES culminam, a cada semestre, em eventos culturais de encerramento, que incluem apresentações artísticas, experiências interativas e demonstrações pedagógicas. Para chegar a esse momento, é fundamental destacar que tais ações acontecem na regência, realizada na UnB, com a participação de alunos oriundos de comunidades afastadas do centro. Conforme mencionado por Pizarro (2025), essas iniciativas proporcionam aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar experiências variadas, desde aulas de primeiros socorros em espanhol até festas culturais com foco em culinária, teatro, dança e música. Esses eventos ressaltam a natureza humanística e interdisciplinar da formação oferecida.

Ao longo de seus 27 anos de atuação, o PESES/PES já formou mais de 4.500 alunos em PESES 1 e 3.075 em PESES 2, consolidando-se como uma prática de estágio inovadora com forte compromisso social. Com o apoio de professores do LET, como Gisela Pizarro, Rosilei Carayanis, Janaina Soares, Juan Rojas e María Luisa Ortiz, o projeto se fortaleceu metodologicamente e se tornou parte integrante do percurso formativo da licenciatura. Atualmente, além do espanhol, o projeto cria um espaço para a prática docente de licenciandos em inglês, japonês e francês.

Dessa forma, o PESES/PES não apenas representa uma alternativa viável para a realização do estágio supervisionado para estudantes da licenciatura noturna, mas também se destaca como um modelo exemplar de extensão universitária, compromisso social e valorização da formação docente. É nesse contexto que desenvolvi minhas práticas de estágio docente e que recupero na autoetnografia.

4 CAMINHO INVESTIGATIVO

Nesta seção, descrevo o desenho da investigação, que é configurada como qualitativa e de modalidade autoetnográfica. Apresento também os recursos consultados para a narrativa e os cuidados éticos adotados.

4.1 Natureza da Pesquisa

Dado meu interesse em refletir sobre minha trajetória acadêmica, percebo que a abordagem qualitativa se apresenta como o caminho metodológico mais coerente com minha experiência e com os objetivos deste trabalho. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ter o ambiente natural ou contexto pesquisado como fonte de dados e o pesquisador como o instrumento principal. Nesta pesquisa, o contexto das minhas aulas no estágio supervisionado (PESES 2), bem como as minhas vivências e recordações, são os materiais fundamentais para entender melhor a minha atuação docente.

Os mesmos autores afirmam que "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49), ou seja, o foco está em como os participantes e pesquisadores constroem sentidos sobre determinadas realidades. Neste âmbito, trata-se de como eu, pesquisadora e sujeito desta pesquisa, construí sentidos sobre as práticas de estágio supervisionado, não para chegar a um resultado ou posição final, mas para entender melhor a minha formação e atuação ao longo do processo no que diz respeito às abordagens e métodos ou elementos destes que pudessem estar influenciando a minha prática no estágio supervisionado de espanhol. Isso que acabei de apontar está muito relacionado com outra das características relevantes para definir a abordagem qualitativa: os pesquisadores dão especial importância aos sentidos que os participantes constroem sobre determinado objeto de pesquisa.

Muito relacionada com a pesquisa de tipo qualitativa está a autoetnográfica. Ellis, Adam e Bochner (2019, p. 273) afirmam que "A autoetnografia é uma aproximação à pesquisa e à escrita, que busca descrever e analisar sistematicamente (grafia) experiências pessoais (auto) para entender a experiência cultural" (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005)"[5]. Ou seja, de mãos dadas, introspecção, lembranças e escrita possibilitam ao pesquisador entender melhor determinado fenômeno.

[5] *"La autoetnografía es un acercamiento a la investigación y la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) experiencias personales (auto) para entender la experiencia cultural (etno)".*

Como afirmam Maia e Batista (2020), a autoetnografia valoriza a autorreflexão e reconhece o pesquisador como parte de seu próprio objeto de estudo. Ao narrar minhas vivências, exponho experiências vividas, discutidas teoricamente, e que podem encontrar eco em outros professores em formação inicial ou resultar de interesse para pensar sua prática docente. Foi justamente durante meu relato que percebi que somente um método isolado não funciona no ensino de línguas. Essa constatação emergiu da prática e da reflexão sobre minha própria trajetória, revelando que o processo de ensinar e aprender, na minha opinião, exige múltiplas perspectivas e metodologias articuladas. Essa reflexão, embora pessoal, ganha dimensão coletiva: é uma autoetnografia construída com várias vozes, capaz de dialogar com outros estagiários e pesquisadores que compartilham inseguranças semelhantes ou que podem encontrar acolhimento nessas experiências. Assim, a análise propicia uma contribuição para o âmbito coletivo.

Ellis, Adam e Bochner propõem uma compreensão da autoetnografia como método e pesquisa, que não se prende a categorias estanques ou visões de ciência que vêm do positivismo: "A etnografia, por outro lado, expande e abre o olhar sobre o mundo e afasta-se de definições rígidas do que se considera pesquisa significativa ou útil"[6] (2019, p. 20).

4.2 Materiais para a Autoetnografia

Os materiais utilizados nesta pesquisa foram fundamentais para recuperar memórias e organizar os dados do estágio para a construção desta pesquisa. Dentre os materiais, consultei os diários de campo, os planos de aula, o portfólio do estágio supervisionado, os materiais didáticos criados por mim e minha parceira para as aulas do PESES, bem como alguns dos materiais criados pelos alunos. Na sequência, apresento cada um e os situo no contexto desta pesquisa e seus benefícios para revisitar experiências e transformá-los em objeto de análise. Eu tive acesso a todos esses materiais porque os recolhi no meu portfólio como atividade avaliativa final da disciplina Estágio Supervisionado.

4.2.1 Diários de Campo

Durante o estágio supervisionado, a nossa supervisora nos orientou a escrever um diário após as aulas que incluísse um breve resumo da aula ministrada, detalhando o assunto abordado,

[6] *"La autoetnografía, por otro lado, expande y abre la mirada sobre el mundo y se aparta de definiciones rígidas de lo que se considera la investigación significativa o útil".*

as observações sobre o progresso da turma e o crescimento dos alunos. Por isso, o diário possibilita ao docente refletir sobre sua atuação, recordar as experiências diárias nas aulas e organizar suas percepções instantâneas.

Quando os estagiários escrevem seus diários de campo, segundo Riolfi e Barzotto (2014), os diários de campo não devem ser entendidos apenas como registros descritivos, mas como instrumentos que articulam observação e reflexão, permitindo ao estagiário construir sentidos sobre sua prática docente. Para os autores, escrever sobre o cotidiano escolar é parte essencial da formação, pois possibilita ao licenciando situar os episódios em momentos específicos da rotina, como chegada, saída ou atividades diárias, e, ao mesmo tempo, elaborar análises críticas sobre o que vivencia.

Ao longo do curso ministrei cinco aulas presenciais e duas aulas, uma dedicada à entrega de notas e à realização de uma festa cultural, e outra em formato remoto, na qual foi proposto apenas um trabalho como forma de avaliação, por isso produzi cinco diários. Eles consistiam em breves resumos de cada aula, nos quais eu descrevia o andamento das atividades, registrava sentimentos e refletia sobre dificuldades e conquistas. Esses registros também serviam como meio de comunicação com minha orientadora, já que ela acompanhou presencialmente apenas uma das aulas. Embora não houvesse retorno frequente da orientadora, os diários funcionaram como espaço de diálogo, permitindo que ela tivesse acesso às minhas percepções e experiências.

A orientadora sugeriu que eu realizasse os registros no término de cada aula e os enviasse em um arquivo Word, utilizando um aplicativo de mensagens. Um exemplo desse processo aparece em um dos relatos: *"El sábado 26 de octubre de 2024, el día de prácticas comenzó de manera algo decepcionante... Al final, el sentimiento inicial de decepción dio paso a la satisfacción de haber logrado involucrar al grupo y realizar una actividad provechosa"*[7]. Esse trecho evidencia como os diários de campo não apenas registravam fatos, mas também davam voz às minhas emoções e reflexões, transformando a experiência vivida em dado relevante para análise.

4.2.2 Planos de Aula

Antes do planejamento das aulas, a minha parceira e nossa supervisora nos reunimos para distribuir e organizar as datas e conteúdos do curso. A imagem abaixo recupera essa

[7] "No sábado, 26 de outubro de 2024, o dia de prática começou de maneira um pouco decepcionante… Ao final, o sentimento inicial de decepção deu lugar à satisfação de ter conseguido envolver o grupo e realizar uma atividade proveitosa" (tradução nossa).

distribuição. Esse planejamento fez parte da organização do estágio supervisionado e permitiu prever os conteúdos, estruturar as atividades e alinhar os objetivos pedagógicos com as necessidades da turma:

Figura 2 - Planejamento da distribuição dos conteúdos por aula

FECHAS	CONTENIDO
26/10	Presentaciones personales ¿Por qué decidí estudiar la lengua española? (Mentimeter) Dinámica: Bote preguntón (Wordwall) Alfabeto, saludar, presentarse, deletrear y despedirse. Datos personales Numerales cardinales
09/11	Repaso de los contenidos estudiados Pronombres interrogativos. Datos personales – Nombre, apellido y apodo. Introducción a la Unidad 1: Presentación de la unidad. vocabulario relacionado con objetos comunes de la clase. (Juego del ahorcado – Wordwall).
16/11	Repaso de la clase anterior Pronombres personales. El presente de indicativo de los verbos: hablar, llamarse, ser, tener. Numerales cardinales 30 al 50. Meses y días de la semana.
23/11	CLASE REMOTA UN TRABAJO SOBRE ALGUN PAÍS HISPANOHABLANTE
07/12	Repaso Las estaciones. Los artículos determinados e indeterminados.
	Vocabulario de las profesiones.
14/12	Los adjetivos gentilicios: Países, lenguas y nacionalidades en español. Los géneros y números de los nombres y adjetivos.
21/12	Fiesta cultural. Entrega de notas

Fonte: Acervo pessoal

Oliveira (2011), no artigo Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente, estabelece uma diferença entre plano de ensino e plano de aula: o primeiro consiste “na previsão do trabalho docente e discente na construção do conhecimento durante um período letivo”

(2011, p. 123), enquanto o segundo traduz essa previsão em ações concretas realizadas em sala. Ele costuma conter, de acordo com o autor citado, elementos como identificação, objetivos de aprendizagem, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos, atividades a serem desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, avaliação, cronograma e referências.

No meu caso, produzi sete planos de aula ao longo do estágio. Esses documentos precisavam ser entregues com pelo menos uma semana de antecedência para avaliação da orientadora. Em algumas situações, especialmente nas últimas aulas, consegui segui-los quase ao pé da letra, pois já havia compreendido melhor o ritmo dos alunos e sabia o que funcionava. Nas primeiras aulas, porém, a execução foi mais flexível, já que ainda estava em processo de adaptação. De todo modo, sei, com Kumaravadivelu (2012), que não é bom que os professores fiquem limitados ao plano de aula, pois isso impede que docente e alunos aproveitem oportunidades de aprendizado muitas vezes não contempladas nele.

4.2.3 Portfólio de Estágio

O portfólio, no contexto do estágio supervisionado, pode ser entendido como um conjunto de documentos que sistematizam e registram as práticas realizadas, funcionando como instrumento de memória e avaliação. No caso do projeto PESES, o portfólio reuniu elementos essenciais para a realização das atividades obrigatórias, organizado em sessões que evidenciam o percurso formativo: a **Sessão 1** reuniu a documentação inicial (TCE do programa UnB Idiomas e da SEEDF) que formalizou a participação e garantiu a legalidade do processo; a **Sessão 2** concentrou os informes individuais (cartas de apresentação, relatórios de observação das 20 horas realizadas no Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria, controle de assistência e declarações); a **Sessão 3** apresentou a primeira versão do plano de curso, a **Sessão 4** reuniu as práticas realizadas (mini classe apresentados às orientadoras para avaliação da didática, planos de aula, materiais complementares e registros fotográficos), a **Sessão 5** contemplou as atividades de avaliação; a **Sessão 6** organizou os relatórios do programa UnB Idiomas (controle de aulas, frequência e relatórios finais) e, finalmente, a **Sessão 7** reuniu a documentação conclusiva, destacando a autorreflexão final sobre o estágio, na qual podemos reconhecer avanços, identificar fragilidades e projetar caminhos para o aprimoramento contínuo da atuação pedagógica.

4.2.4 Recursos e Materiais Didáticos

Os materiais didáticos, de acordo com a definição de Santos (2019, p. 1-2), “são ferramentas que apoiam o desenvolvimento de situações de aprendizagem” e “envolvem tudo aquilo que pode servir para enriquecer o trabalho de professores e alunos, tais como: revistas, jornais, panfletos, anúncios”. Por essa definição, o livro didático também faz parte dos materiais, e o utilizado no PESES é o *Reporteros Brasil 1. Curso de Español* (Sangy, 2020). Foi a nossa escolha utilizar o livro didático complementado com outros materiais, como *slides*, atividades impressas e *sites* como Mentimeter e Wordwall.

4.3 A ética nesta pesquisa

Como nesta pesquisa resgato memórias e vivências envolvendo seres humanos, mas não cito textualmente suas palavras, mas construo a pesquisa a partir da minha visão, não foi necessário submeter o projeto ao comitê de ética. No entanto, a minha experiência no estágio supervisionado foi construída junto à minha parceira de aulas, reuniões e planejamentos de aula, por esse motivo tive todo cuidado em não expô-la, para preservar sua identidade. Segui os mesmos cuidados em relação à minha supervisora na disciplina. Por outro lado, há momentos em que trago produções escritas dos meus alunos bem como registros fotográficos de momentos em sala de aula. É por isso que tive sempre o cuidado necessário para preservar a integridade e a privacidade das pessoas envolvidas. Em outras palavras: as imagens utilizadas no portfólio e nos registros da pesquisa foram selecionadas de modo a não revelar a identidade dos estudantes: não há nomes associados às atividades e as fotografias não apresentam os rostos dos participantes. Dessa forma, assegura-se que os dados coletados e apresentados respeitam os princípios éticos da pesquisa acadêmica, garantindo a confidencialidade e evitando qualquer forma de exposição indevida.

5 RELATO AUTOETNOGRÁFICO DAS AULAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2

O Estágio Supervisionado 2 foi para mim um espaço de revelação e transformação. Ao longo das aulas, enfrentei desafios que, à primeira vista, pareciam obstáculos, mas que se converteram em oportunidades de crescimento. Cada situação vivida me obrigou a refletir sobre minha prática, sobre os métodos que eu acreditava seguir e sobre a necessidade de improvisar e construir caminhos próprios. Esta narrativa busca recuperar essas memórias, voltada diretamente para aquilo que fundamenta a minha prática docente: a minha abordagem, entendida como a filosofia que orienta a forma como concebo a língua e o processo de ensino-aprendizagem, e o meu método, para construir sentidos sobre minha formação inicial como professora de espanhol, identificando os desafios e as minhas respostas a eles e como hoje me posiciono sobre essas experiências docentes.

O primeiro dia, 26/10/2024 - Início do estágio: aula planejada sem alunos

No dia 26 de outubro, a escola cancelou o transporte em cima da hora, e não pudemos dar aula. O motivo foi a falta de ônibus para levar os estudantes até o campus. Esse episódio foi frustrante, como registrei no relatório da aula: “El sábado 26 de octubre de 2024, el día de prácticas comenzó de manera algo decepcionante” (Portfólio), pois já estávamos eu e minha dupla de estágio, nervosas e preparadas e tínhamos expectativas para receber a nossa turma. Nossa orientadora, diante da situação, pediu que observássemos a aula de outros colegas e assim fizemos. O tema trabalhado pela dupla foi *Presentaciones Personales* (Apresentações Pessoais), pois se tratava da primeira aula do curso, com atividades envolvendo as ferramentas digitais Mentimeter e Wordwall, que possibilitam a criação de quizzes e jogos para atividades mais interativas. Ao observar a alta aceitação dos alunos nas atividades, o seu engajamento e motivação, percebi que o uso de recursos digitais e dinâmicas interativas contribuíam com o engajamento dos alunos.

A motivação é um fator decisivo na aprendizagem e na aquisição de línguas, pois influencia diretamente a participação dos alunos. Como destacam Camargo, Camargo e Souza (2019), alunos motivados tendem a acompanhar atentamente a instrução, organizar mentalmente os conteúdos e aplicar estratégias cognitivas que favorecem o aprendizado. Esse aspecto torna-se ainda mais relevante no contexto atual, em que vivemos em sociedades conectadas, caracterizadas pelo acesso constante a recursos digitais e multimodais. Jovens e adolescentes estão permanentemente navegando, interagindo com diferentes linguagens e

formatos, o que exige que o ensino dialogue com essa realidade contemporânea. Atividades tradicionais que não considerem esse cenário podem perder eficácia, enquanto práticas pedagógicas que incorporam recursos multimodais e se aproximam dos interesses dos alunos favorecem a motivação e tornam o processo de aprendizagem mais significativo. Foi um contraste com o que eu havia planejado inicialmente: exercícios de conjugação e prática escrita, mais próximos da Abordagem Gramática-Tradução.

Aula 09/11/2024 - Primeira aula mesmo: apresentação, alfabeto, saudações, despedidas e como usar os sinais em uma frase

Na primeira aula efetiva, que não pôde ser realizada anteriormente por falta dos alunos, lecionamos o mesmo conteúdo planejado para aquele momento inicial. Com quatro estudantes, trabalhamos cumprimentos, alfabeto e sinais de pontuação como conteúdos previamente planejados, como pode se observar na Figura 3, correspondente ao planejamento de aula:

Figura 3 - Planejamento da aula 1

Planes de clases:

Plan de Clase 1

Profesora: Maria Fernanda

Grupo\Nivel: básico 1

Asignatura: español

Tema:

- Introducir los números en español, mostrando su escritura y pronunciación.

- Realizar un ejercicio donde los estudiantes escriban sus propios números en papeles, se sorteen y luego cada estudiante deberá decir en voz alta el número que le haya tocado.

- Tiempo de 30 minutos

5. **Uso de Signos de Interrogación y Exclamación:**

- Explicar que en español se utiliza el signo de interrogación (¿?) al principio y al final de cada pregunta, y el signo de exclamación (¡!) al principio y al final de cada frase exclamativa.

- Ejemplificar con algunas frases en el pizarrón y pedir a los estudiantes que identifiquen el uso correcto de los signos en diferentes situaciones.

- Tiempo de 15 minutos

Recursos:

- Pizarra o tablero.

- Proyector para presentaciones.

- Libro de texto con la actividad del alfabeto.

- Vídeo corto sobre saludos, despedidas y presentación personal en español.

1. -video de saludos y despedidas:

https://youtu.be/-timZws9lq4?si=vF0lF6zD3qYmxiE-

2. video de presentación personal:

https://youtu.be/-timZws9lq4?si=ejYWwC663h_UK7jt

Tarea para casa:

- Asignar un ejercicio de fijación sobre saludos y despedidas, donde los estudiantes practiquen utilizando los saludos aprendidos en situaciones cotidianas.

Presentación, Alfabeto, Saludos, Despendidas y como usar los signos en una frase.

Objetivo:

Introducir a los estudiantes al español mediante la presentación de conceptos básicos como el alfabeto, saludos, los números, despedidas y el uso de signos de interrogación y exclamación en una frase.

Objetivo Específico:

Al finalizar la clase, los estudiantes serán capaces de:

- Presentarse y hacer preguntas relacionadas con la elección del español.
- Identificar y pronunciar las letras del alfabeto español.
- Utilizar saludos y despedidas en conversaciones cotidianas.

-Aplicar correctamente los signos de interrogación y exclamación en una frase.

Procedimiento:

1. **Presentación y Motivación:**

- Dar la bienvenida a los estudiantes y presentarse junto con la profesora.
- Escribir en el pizarrón algunas frases de presentación en español y preguntas relacionadas con el motivo por el cual los estudiantes están aprendiendo español.
- Invitar a los estudiantes a compartir sus respuestas y motivaciones para aprender el idioma.
- Y un video corto con algunos ejemplos de presentaciones.
- Tiempo de 30 minutos

2. **Alfabeto:**

- Mostrar el alfabeto español en una presentación o en el pizarrón.
- Leer y pronunciar cada letra, haciendo énfasis en las diferencias de pronunciación con respecto al alfabeto en su idioma nativo.
- Asignar la actividad del libro página 20, donde cada alumno tomará el nombre de otro estudiante y lo soletrará para el resto de la clase.
- Tiempo de 40 minutos

3. **Saludos y Despedidas:**

- Mostrar imágenes de saludos y despedidas en una presentación.
- Reproducir un vídeo corto que presente situaciones de saludos y despedidas en español.
- Realizar un ejercicio de fijación donde los estudiantes practiquen saludos y despedidas.
- Tiempo de 40 minutos

4. ** Número :**

Fonte: Portfólio da autora

Estava bastante ansiosa, com receio de que novamente não houvesse alunos presentes. Quando começaram a chegar, senti uma certa frustração por serem apenas quatro, e até uma pontinha de inveja dos colegas de estágio que estavam com turmas de mais 10 estudantes. No entanto, eu sabia que não poderia deixar isso me afetar, pois era o momento de colocar em prática tudo o que vinha estudando e preparando há tanto tempo.

Iniciamos a aula nos apresentando e explicando um pouco sobre o projeto PESES, para situar os alunos sobre o contexto em que estávamos inseridos. Em seguida, pedi que cada um se apresentasse em português, como forma de interação inicial. Logo depois, apresentamos o plano de aula, mostrando de forma clara o que seria trabalhado naquela aula.

A participação foi ativa, mas percebi dificuldades iniciais na expressão oral, especialmente em momentos de interação espontânea. Muitos demonstravam insegurança ao falar espanhol e recorriam a respostas curtas ou hesitavam em se expor diante da turma. Naquele momento percebi a dificuldade dos alunos em se expressar oralmente. Hoje compreendo, com Ortiz Alvarez (2000), que o brasileiro é um falso principiante em espanhol, pois a proximidade entre as línguas faz com que haja muito em comum no léxico, na estrutura das orações, na fonética, e com Celada (2002, p. 40), que há uma ilusão de competência espontânea que leva o aluno a acreditar que entende quase tudo e, embora, de fato, haja muito que ele entenda, trata-se de línguas diferentes que requerem tempo e esforço de estudo como qualquer outra língua. Eu, influenciada por essas percepções, esperava que os alunos não tivessem tantas dificuldades ou receio em falar na primeira aula.

Percebi também que as atividades planejadas não funcionaram como esperado. Eu havia preparado exercícios de repetição de diálogos e listas de palavras para memorizar, inspirados na Abordagem Audiolingual. O audiolingualismo, fundamentado no Behaviorismo, busca desenvolver hábitos linguísticos por meio da repetição nas práticas orais e do condicionamento (Richards; Rodgers, 1986). Ou seja, a língua se aprende, nesta perspectiva, a partir de repetições, memorizações e reforços positivos. Durante a atividade, os alunos deveriam repetir frases como “Hola, ¿cómo estás?” e “Me llamo…”, além de completar lacunas com saudações e despedidas. Pude perceber que eles se entediaram rapidamente: a repetição mecânica não despertou interesse, e alguns ficaram tímidos para falar. Uma reflexão que registrei depois dessa aula corrobora o que estou dizendo:

> No entanto, foi difícil manter a atenção deles. Eles se distraíam facilmente com piadas e perdiam o foco constantemente, mas consegui lidar com a situação com calma, sem interromper o fluxo da aula. O maior desafio foi quando uma aluna, vinda do curso de inglês, chegou no meio da aula. Ela não demonstrou interesse em participar ou interagir com os outros, o que me fez questionar se a aula era interessante o suficiente

> para captar sua atenção. Senti-me um pouco insegura, pensando se eu poderia ter feito algo diferente para envolvê-la mais.
> No geral, apesar desses desafios, acho que a aula foi produtiva. Fiquei refletindo sobre se preciso mudar algo no meu estilo de ensino para melhor atender a essa aluna que pareceu menos motivada[8]. (Reflexão 09/11/2024, Portfólio)

Eu não tinha consciência de que a atividade planejada estava alinhada a essa abordagem. Somente durante o processo de escrita deste trabalho, ao pesquisar profundamente sobre diferentes métodos de ensino de línguas e refletir sobre a minha prática, percebi que a dinâmica aplicada se encaixava totalmente nessa perspectiva.

Para tentar mudar esse cenário, busquei estratégias de motivação: inseri pequenas atividades e brincadeiras que pudessem despertar sua curiosidade e facilitar a integração com os colegas. Propus pequenas atividades lúdicas, como um quiz rápido sobre o conteúdo, dinâmicas de apresentação em pares e jogos de associação de palavras e imagens. Aos poucos, percebi que essa abordagem deu certo, pois os alunos começaram a se envolver mais.

O que deu certo, do meu ponto de vista, foi a atividade que aplicamos no final da aula para observar o avanço no aprendizado dos alunos. O objetivo não era avaliar de forma classificatória, mas mapear o que tinham aprendido e os pontos que precisavam de maior atenção. Ela consistia em perguntas simples sobre o que os alunos já sabiam de espanhol, como soletrar o próprio nome, identificar letras do alfabeto e responder a saudações básicas, o que estava alinhado ao que havia sido trabalhado durante a aula. Essa atividade funcionou, na minha opinião, porque deu aos alunos a oportunidade de mostrar o que sabiam sem pressão, ter consciência dos avanços, e me permitiu conhecer melhor suas necessidades e movimentos de aprendizagem.

Aula 16/11/2024 - Feliz Aniversário

Esta aula foi marcada pela ansiedade. Eu me sentia insegura porque não havia estudado o planejamento com antecedência e, por isso, não consegui organizar as atividades da forma como gostaria na execução da aula. Percebi que é fundamental estudar o planejamento antes da

[8] Sin embargo, fue complicado mantener su atención. Se distraían con bromas y perdían el enfoque constantemente, pero logré manejar la situación de forma tranquila, sin romper el ritmo de la clase. El mayor desafío fue cuando una estudiante, que venía del curso de inglés, llegó a mitad de la clase. Ella no mostraba interés en participar ni interactuar con los demás, y eso me hizo cuestionarme si la clase era lo suficientemente interesante como para captar su atención. Me sentí un poco insegura, pensando en si podría haber hecho algo diferente para involucrarla más. En general, a pesar de estos desafíos, creo que la clase fue productiva. Me quedo reflexionando si necesito cambiar algo en mi forma de enseñar para llegar mejor a esa estudiante que parece estar menos motivada.

aula para que o conteúdo seja transmitido com clareza e segurança. Quando não me preparei, senti que a explicação perdeu consistência e o tempo não foi bem administrado.

Mesmo tendo encaminhado o planejamento com antecedência para a orientadora, a sensação de insegurança permaneceu. E esse foi justamente o dia em que a orientadora estava observando a aula, o que, por si só, já aumentava a pressão sobre mim. Além disso, tive também a presença do meu pai, o que me deixou mais nervosa ainda por me sentir avaliada em diferentes formas. O tema da aula foi *Feliz Cumpleaños* (Feliz Aniversário), e os alunos deveriam produzir calendários personalizados como atividade final. No planejamento da aula, na Figura 4, é possível observar os conteúdos e procedimentos propostos:

Figura 4 - Planejamento da aula 02

Proyecto de Estágio Supervisionado en Español 1 – PESES 1 /UnB

Profesor(a) en prácticas: Maria Fernanda
Nível: Básico 1 **Grupo: sábado (8h a 12h).**
Fecha: 16/11/2024

CLASE – 03
TEMA: Feliz Cumpleaños

PLAN DE CLASE

2. Los meses y las estaciones o Explicación: Introducción a los meses del año y las estaciones. Relacionar cada estación con los meses correspondientes. o Actividad 1: Juego de memoria: los estudiantes repiten los nombres de los meses en orden. o Actividad 2: Cada estudiante dice en qué mes y estación está su cumpleaños. ▪ Pregunta clave: ¿En qué estación ocurre tu cumpleaños? 3. Números del 21 al 31 o Explicación: Revisión rápida de los números del 1 al 20, luego introducir los números del 21 al 31. o Actividad: Juego de números: cada estudiante dice el día de su cumpleaños u otra fecha importante que incluya números del 21 al 31.	textos cortos relacionados con fechas y eventos significativos. • **Expresión oral y escrita:** • Expresar verbalmente fechas personales, utilizando correctamente los números, meses y artículos. • Escribir oraciones simples sobre su cumpleaños y otros eventos importantes.		30 minutos 20 minutos
Práctica con Artículos Determinados e Indeterminados 1. Explicación de los artículos o Diferenciar los artículos determinados (el, la, los, las) de los indeterminados (un, una, unos, unas). o Ejemplos sencillos para que los estudiantes vean el uso en oraciones relacionadas con fechas y cumpleaños. 2. Actividad 1: Ejercicios de uso de artículos o Los estudiantes completan frases con los artículos correctos: ▪ Ejemplo: "___ día de mi cumpleaños es ___ 23 de abril." ▪ "___ fecha importante es ___ lunes de noviembre."	• **Interacción y colaboración:** • Trabajar en equipo para crear un calendario de clase, compartiendo información sobre fechas importantes y participando activamente en la actividad colaborativa.		15 minutos 20 minutos

3. Actividad 2: Creación de oraciones o Los estudiantes crean oraciones propias sobre sus cumpleaños o fechas importantes usando artículos determinados e indeterminados. o Compartir en parejas o pequeños grupos.	• **Uso correcto de artículos:** • Aplicar correctamente los artículos determinados e indeterminados al referirse a fechas y eventos, diferenciando entre lo específico y lo general. • **Habilidades creativas:** • Participar en la creación visual de un calendario utilizando creatividad y organización de la información.		25 minutos
Descanso			15 minutos
Bloque 3: Taller de Lengua – Creación del Calendario 1. Introducción al taller o Explicación de la actividad: cada grupo trabajará en un calendario colaborativo, incluyendo las fechas importantes de los compañeros y eventos globales o culturales. o Distribución del material: papel grande, marcadores, calendarios en blanco. 2. Trabajo en grupos o Los estudiantes se organizan en grupos para crear un calendario visual. Deben incluir: ▯ Los cumpleaños de los miembros de la clase. ▯ Fechas importantes como festividades nacionales, internacionales o aniversarios personales. 3. Presentación de los calendarios o Cada grupo presenta su calendario a la clase, explicando las fechas que seleccionaron y por qué son importantes.			10 minutos 45 minutos 20 minutos

Cierre y Evaluación 1. Repaso de conceptos o Resumen rápido de los números del 21 al 31, meses, estaciones y uso de los artículos. o Preguntar a los estudiantes qué aprendieron o qué les gustó más de la clase. 2. Actividad final: Quiz oral o escrito o Un breve cuestionario donde los estudiantes deben escribir o decir oraciones con fechas, estaciones, y artículos correctos. o Ejemplo: ▯ Escribe la fecha de tu cumpleaños usando el artículo correcto. ▯ Di una fecha importante en tu familia.			15 minutos 15 minutos
• **Repaso y dudas sobre los contenidos de la clase. Saber de los estudiantes, saber lo que les gustó o no de la clase.**			10 minutos

Fonte: Portfólio da autora

O desafio aqui foi lidar com a insegurança. Eu acreditava que não conseguiria conduzir a aula, mas, aos poucos, recuperei minha confiança, porque percebi que os alunos estavam engajados e demonstravam interesse nas atividades propostas. A atividade do calendário foi um sucesso, pois conectou o conteúdo linguístico com experiências pessoais. Cada aluno inseriu na cartolina aniversários e eventos familiares, relacionando-os às estações do ano e aos números. Essa prática, do meu ponto de vista, se aproximou da Abordagem por Tarefas (Estaire, 2010), que valoriza atividades significativas e contextualizadas.

Segundo Ellis (2003), uma tarefa é caracterizada por exigir que o aprendiz utilize a língua para alcançar um resultado comunicativo, e não apenas para praticar estruturas isoladas. Nesse sentido, a atividade não se limitou à produção de frases gramaticais, mas possibilitou o uso da língua em uma situação próxima da realidade. O que foi positivo foi justamente essa conexão com a vida dos alunos.

Embora eu tenha incluído a tarefa final, produzir um calendário em espanhol, reconheço que as atividades possibilitadoras foram predominantemente gramaticais, centradas nos conteúdos linguísticos e na produção de orações. Isso evidencia que a visão de língua que predominou na maior parte da aula foi mais tradicional, voltada para a forma e para a estrutura.

Essa constatação merece reflexão, pois mostra que, apesar de ter trazido um elemento positivo da Abordagem por Tarefas, ainda preciso articular melhor esse enfoque ao longo da prática. Assim, percebo que minha condução se apoiou em uma perspectiva tradicional, mas já apresenta indícios de abertura para uma abordagem mais comunicativa, o que me motiva a buscar maior equilíbrio entre atividades estruturais e tarefas significativas em meu planejamento. E olhar para esse momento mostra a relevância do estágio supervisionado como laboratório, em que se pode refletir sobre a prática para construir experiências docentes mais situadas e atentas às demandas dos alunos e aos avanços em matéria de ensino-aprendizagem de línguas. Como afirma Tardif, “os saberes docentes são plurais, heterogêneos e se constituem na articulação entre saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36).

Aula 07/12/2024 - Árvore genealógica

Nesta aula, trabalhamos os conteúdos: presente de indicativo, os números até 50 e o vocabulário da família, os que consideramos necessários para levar os alunos a aprenderem sobre as profissões e a família em espanhol:

Figura 5 - Planejamento da aula 3

Proyecto de Estágio Supervisionado en Español 1 – PESES 1 /UnB

Profesor(a) en prácticas: [redacted]y Maria Fernanda

Nível: Básico 1 **Grupo: sábado (8h a 12h).**

Fecha: 0712/2024

CLASE – 05

PLAN DE CLASE

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
Los estudiantes aprenderán a hablar sobre sus familias y profesiones utilizando los números cardinales del 30 al 50. Además, se revisará el presente de indicativo de los verbos "ser", "tener", "llamarse" y "hablar", complementado con vocabulario específico de familia y profesiones.	• Comprender y expresar información sobre la familia y las profesiones. • Usar correctamente los números cardinales del 30 al 50. • Reconocer y usar el presente de indicativo de los verbos: "ser", "tener", "llamarse" y "hablar". • Ampliar el vocabulario relacionado con la familia y las profesiones.

OBJETIVOS DEL ALUMNO

1. Comprender y expresar informaci ∫n sobre la familia y las profesiones.

2. Usar correctamente los números cardinales del 30 al 50.

3. Reconocer y usar el presente de indicativo de los verbos: "ser", "tener", "llamarse" y "hablar".

4. Ampliar el vocabulario relacionado con la familia y las profesiones.

PROCEDIMIENTOS	DESTREZAS	RECURSOS	TIEMPO
Introducción y Vocabulario . Apertura (5 min): Saludo y breve repaso de la clase anterior. Presentación de los objetivos de la clase.	• **Comprensión oral y escrita:**	Computadora, pizarra y proyector.	30 minutos

Describe una profesión en pocas palabras y que los estudiantes la adivinen. Ejemplo: "Esta persona trabaja en un hospital y cuida a los pacientes" (Respuesta: médico)			
Descanso			10 minutos
Práctica con Números Cardinales Introducción a los números Explicación de números del 30 al 50: Pronunciación y escritura en la pizarra. Trabajo en parejas: Hacer preguntas sobre la edad de familiares usando: "¿Cuántos años tiene tu…?". Presente de Indicativo (50 minutos) Repaso de conjugaciones de los verbos "ser", "tener", "llamarse" y "hablar". Ejemplo: "Mi madre es profesora", "Yo me llamo Ana". Completar oraciones incompletas en una ficha con los verbos trabajados. Actividad Principal: Creación del Árbol Genealógico. 1. Introducción y preparación (10 min): Los estudiantes dibujan un árbol genealógico básico en una plantilla.	• **Habilidades creativas:**		15 minutos 25 minutos 60 minutos

2. Desarrollo Escribir información breve sobre cada miembro, utilizando vocabulario y gramática trabajados. Ejemplo: "Mi abuelo se llama Pedro. Tiene 70 años y es agricultor".		10 minutos 45 minutos
2. Intercambio oral (20 min): En parejas, los estudiantes comparten sus árboles y describen a los miembros de su familia en voz alta.		20 minutos
Cierre y Evaluación 1. Repaso de conceptos o Resumen rápido de los números del 21 al 31, meses, estaciones y uso de los artículos. o Preguntar a los estudiantes qué aprendieron o qué les gustó más de la clase. 2. Actividad final: Quiz oral o escrito o Un breve cuestionario donde los estudiantes deben escribir o decir oraciones con fechas, estaciones, y artículos correctos. o Ejemplo: ▪ Escribe la fecha de tu cumpleaños usando el artículo correcto.		15 minutos 15 minutos

Fonte: Portfólio da autora

Ao notar a repetição da palavra “corretamente” neste e em outros planos de aula , percebo que minha abordagem ainda reflete uma perspectiva tradicional, marcada pela ideia de evitar falhas a qualquer preço. Como lembram as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (Brasil, 2006, p. 143-145), citando Jovanovic (1986), o ensino de línguas sempre manteve a gramática em lugar de destaque, privilegiando exercícios estruturais como forma de treinar respostas “sempre corretas”. O documento reforça que essa visão não pode ser mantida quando o enfoque comunicativo, com o qual me identifico, busca propósitos mais amplos, valorizando o uso real da língua e a participação dos estudantes, e propõe que a reflexão gire em torno do que é adequado ou não adequado de se usar em determinadas situações de interação na língua em estudo.

Nesse sentido, reconheço que o erro é parte essencial do aprendizado e que o ensino da língua deve articular reflexão sobre sua estrutura sem transformar a metalinguagem em fim em si mesma, mas em recurso para avançar na compreensão e na produção de sentidos. Entendo que os erros são esperados e fazem parte da construção da competência comunicativa. E concordo com Figueiredo (2002), quando defende que o erro deve ser visto “não como um ‘obstáculo’ para o sucesso dos alunos, mas como um ‘trampolim’ para chegar à proficiência na língua-alvo” (2002, p. 121), ou seja, o erro é também uma oportunidade de aprendizagem.

Uma das atividades que eu e minha dupla havíamos planejado era para que descrevêssemos profissões e os alunos adivinhassem; no entanto, optamos por cada aluno escolher uma profissão e todos tentarem adivinhar, inclusive nós. A atividade da aula tinha como objetivo descobrir profissões que fossem básicas e de fácil entendimento: cada aluno escolhia uma profissão na sua mente e dava pistas sobre ela, descrevendo características típicas do trabalho. Por exemplo, se alguém pensava em “enfermeiro”, poderia dizer: *“ele costuma administrar medicamentos, cuidar dos pacientes e auxiliar médicos”,* em espanhol ou misturando espanhol e português. A partir dessas pistas, o aluno tentava adivinhar qual era a profissão escolhida. Mas antes realizamos tarefas possibilitadoras, como exercícios de vocabulário sobre ocupações, pequenas perguntas e respostas em pares (“Você gostaria de ser…?”), além de jogos de associação entre imagens e profissões. Ensinamos cada termo em espanhol com *slides* ilustrando as profissões, explicando o que cada profissional fazia e trabalhando a fonética. Esse momento permitiu que os alunos tivessem contato prévio com o vocabulário, evitando que o “jogo” fosse apenas tradução do português. Durante a prática, o conhecimento em português ajudou, mas já havia sido trabalhado em aula as profissões, com explicações sobre cada uma, como médico, professor, bombeiro e cozinheiro, o que tornou o exercício mais proveitoso.

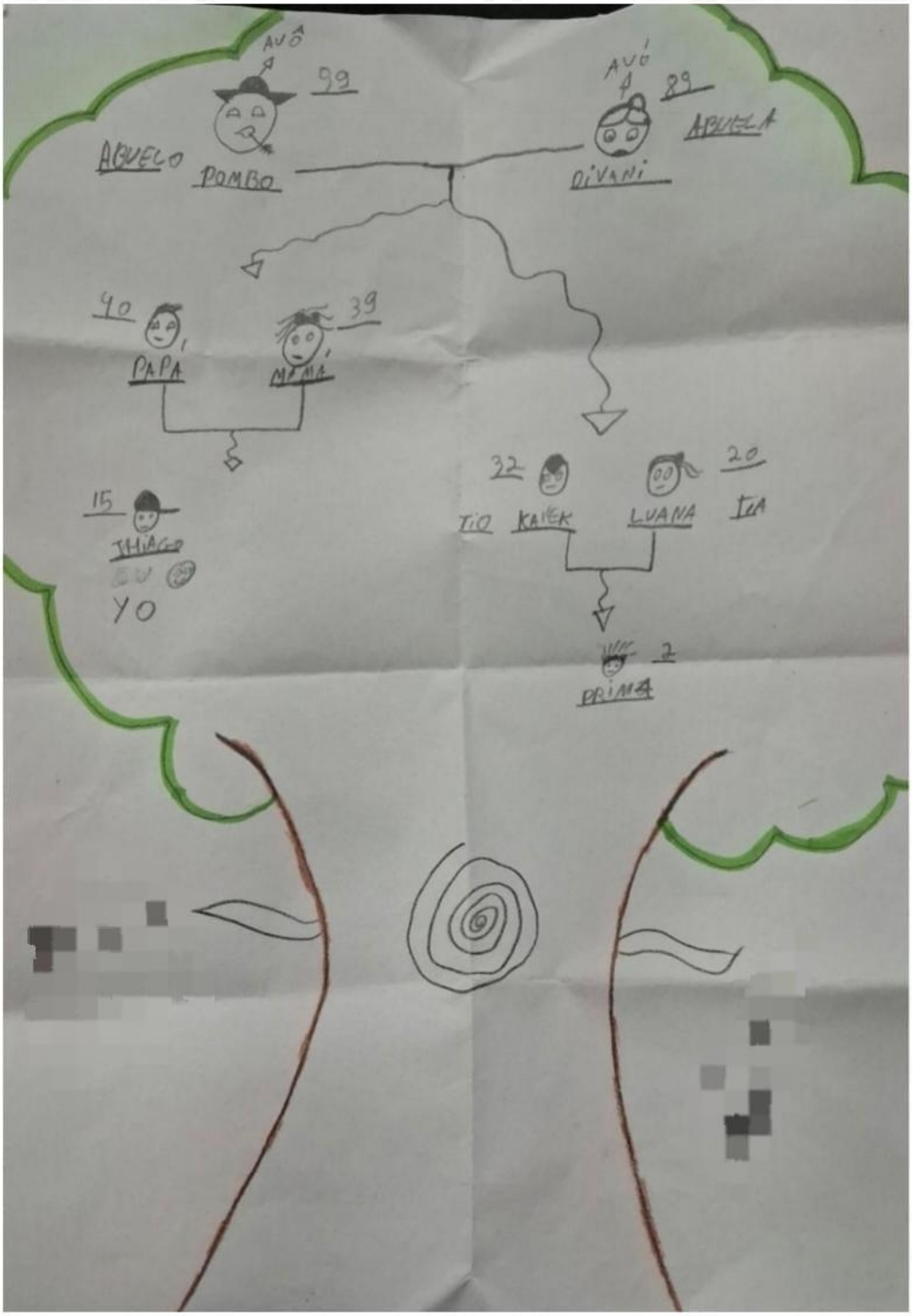
Minhas práticas mostram que, em grande parte, sigo uma abordagem mais tradicional, centrada em objetivos linguísticos, como revisar verbos, vocabulário e números. Escolha essa que reflete uma visão de língua voltada para a forma e para a correção, como apontam Richards e Rodgers (1986), ao descreverem métodos estruturais que priorizam regras e precisão. Essa prática pode estar calcada em modelos de ensino a que me expus durante a minha vida como aluna, mas também às teorias aprendidas na minha formação e às minhas crenças e visões do que seja ensinar e aprender línguas. Em outras palavras, a abordagem que me orienta e orientou no estágio supervisionado se constitui de "[...] concepções [...] sobre língua, aprender e ensinar uma (nova) língua [...]", pois "Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças em conhecimento especializado" (Almeida Filho, 2025, p. 21).

No entanto, sempre busco incluir alguma atividade que se conecte à realidade dos alunos, pois percebo que, nesses momentos, o resultado é mais significativo, pois demonstram compreensão e engajamento no uso da língua. É o caso da atividade da Árvore Genealógica, que na minha opinião, aproximou-se da Abordagem Baseada em Tarefas, que estava prevista no planejamento como atividade principal. Essa atividade foi importante para mim, pois os alunos se comprometeram, apresentaram seus trabalhos e praticaram o vocabulário de forma precisa. Ao refletir sobre essa prática, percebo, como disse antes, que ela se aproxima da Abordagem Baseada em Tarefas, já que não se tratou apenas de repetir estruturas, mas de usar a língua em um contexto real e significativo. O estudante passaram por etapas de preparação (organizar informações sobre suas famílias), produção (elaborar o material) e uso da língua (apresentar oralmente), o que evidencia que o foco estava na interação e na construção de sentido para a realização de uma produção final, e não apenas na correção gramatical (Centro Virtual Cervantes, s.d.). Nessa aula me senti realizada e isso aparece registrado no relatório enviado à professora supervisora:

> La clase del 07/12/2024 fue una experiencia muy positiva y me dejó realmente orgullosa. Logramos llevar a cabo todo el contenido planeado de manera eficiente, lo que hizo que la clase fluyera bien y ocupáramos el tiempo exactamente como habíamos previsto. Esa sensación de haber preparado y ejecutado algo que salió bien es muy gratificante, y me hizo sentir que estoy progresando en mi trabajo como docente. (Relatório 07/12/2024, Portfólio)

Um exemplo das produções realizadas pelos aprendizes aparece na figura abaixo:

Figura 6 - Produção da árvore genealógica de um/a aluno/a



Fonte: Portfolio de autora

Ellis (2003) afirma que uma tarefa deve levar o aprendiz a utilizar a língua para alcançar um objetivo comunicativo concreto, e é justamente nesse ponto que vejo maior impacto em minha prática desse dia.

Após a elaboração, os alunos apresentaram suas árvores genealógicas em sala. Apesar do positivo que estou contando, tivemos algumas dificuldades devido ao fato de não terem enviado as fotos das famílias, como tinha sido solicitado previamente na aula anterior. Como registrei no portfólio, a ausência de envio das fotos impossibilitou a forma como queríamos fazer a atividade:

> Sin embargo, hubo algo que me dejó un poco decepcionada: la falta de participación de los estudiantes en una dinámica que habíamos planeado con anticipación. Preparé junto con mi equipo una actividad especial sobre el árbol genealógico, en la que pedimos a los alumnos que nos enviaran fotos de sus familiares por WhatsApp con una semana de antelación. La idea era imprimir esas fotos y montar juntos un árbol genealógico en el aula, utilizando cartulina y otros materiales, creando algo visual e interactivo. Lamentablemente, los estudiantes no respondieron en el grupo de WhatsApp, lo que imposibilitó no solo esta dinámica, sino también otras atividades que dependían de sua participação prévia. (Relatório 07/12/2024, Portfólio)

Apesar da frustração inicial com a falta de envio das fotos para a atividade do *árbol genealógico*, não deixamos que isso inviabilizasse o trabalho. A ideia original era imprimir as imagens e montar coletivamente o mural, tornando a experiência mais visual e interativa. No entanto, mesmo sem esse recurso, conseguimos adaptar e realizar uma boa atividade, explorando o vocabulário de família e profissões.

Outro desafio foi o tempo, pois quase não conseguimos abordar os conteúdos que estavam no planejamento. Como registrei no portfólio:

> A pesar de este contratiempo, no permitimos que esto afectara la clase. Nos adaptamos en el momento y logramos realizar una dinámica alternativa que mantuvo el interés y la participación de los alumnos. Esto reafirmó para mí la importancia de siempre tener un plan B y de ser flexible, ya que no siempre las cosas salen como las planeamos. (Relatório 07/12/2024, Portfólio)

Do ponto de vista teórico, Schön (1983) fala do professor como “profissional reflexivo”, capaz de repensar sua prática diante dos imprevistos e de ajustar o planejamento em tempo real. Essa ideia dialoga com Richards e Rodgers (1986), que ressaltam que o ensino comunicativo exige abertura para o inesperado, já que o processo depende da interação e do engajamento dos aprendizes. Acredito que essa aula deu mostras de uma postura flexível e aberta para o inesperado e para fazer uma aula com os recursos possíveis.

A atividade da aula tinha como objetivo descobrir a profissão básicas e de fácil entendimento: cada aluno escolhia uma profissão na sua mente e dava pistas sobre ela, descrevendo características típicas do trabalho. Por exemplo, se alguém pensava em

"enfermeiro", poderia dizer: *"ele costuma administrar medicamentos, cuidar dos pacientes e auxiliar médicos",* em espanhol ou misturando espanhol e português. A partir dessas pistas, os colegas tentavam adivinhar qual era a profissão escolhida. Mas antes realizamos tarefas possibilitadoras, como exercícios de vocabulário sobre ocupações, pequenas perguntas e respostas em pares ("Você gostaria de ser…?"), além de jogos de associação entre imagens e profissões. Ensinamos cada termo em espanhol com *slides* ilustrando as profissões, explicando o que cada profissional fazia e trabalhando a fonética. Esse momento permitiu que os alunos tivessem contato prévio com o vocabulário, evitando que o "jogo" fosse apenas tradução do português. Durante a prática, o conhecimento em português ajudou, mas já havia sido trabalhado em aula, o que tornou o exercício mais proveitoso.

AULA 14/12/2024 - Última aula

A aula de 14/12 tinha apenas um aluno. A aula foi marcada pela baixa presença. O desafio foi adaptar atividades pensadas para três estudantes. Fizemos um bingo de números, trabalhamos as nacionalidades e tivemos como atividade final a realização de uma apresentação envolvendo informações culturais de países como Espanha, Argentina e México. Pode se ter uma visão mais completa da aula na figura abaixo:

Figura 7 - Última aula

Proyecto de Estágio Supervisionado en Español 1 – PESES 1 /UnB

Profesor(a) en formación: [redacted] y Maria Fernanda

Nivel: Básico 1 **Grupo:** sábado (8:00as 12:00h)

Fecha: 14/12/2024

PLAN DE CLASE

CLASE – 06

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
Los estudiantes aprenderán a: Conjugar y usar el presente de indicativo de los verbos: hablar, llamarse, ser, tener. Usar correctamente los numerales cardinales del 30 al 50. Reconocer y aplicar los adjetivos gentilicios para países, lenguas y nacionalidades en español. Conocer aspectos básicos de la cultura, música y gastronomía de México, Argentina y España	1. Gramática: Presente de indicativo de los verbos: hablar, llamarse, ser, tener. Numerales cardinales: del 30 al 50. Adjetivos gentilicios: nacionalidades y lenguas. 2. Cultura: Breve introducción a México, Argentina y España (cultura, música, y gastronomía). 3. Actividades interactivas Bingo de números. Juego de asociación de países, nacionalidades y lenguas. Presentación grupal sobre datos culturales de los países seleccionados.
OBJETIVOS DEL ALUMNO	
1.Comprender y expresar información personal y cultural. 2. Usar correctamente los números del 30 al 50 en contexto. 3. Identificar países y sus nacionalidades, así como aspectos culturales. 4. Participar activamente en actividades de vocabulario y gramática.	

PROCEDIMIENTOS	DESTREZAS	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida y explicación de objetivos. Un pequeño repaso del la clase anterior	Comprensión oral y escrita.		30 minutos

Charla breve: "¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Qué idiomas hablas?" Actividad de calentamiento: preguntas simples como: "¿Hablas español?" "¿Qué nacionalidades conoces?"			
2. Gramática: Presente de Indicativo (20 minutos) Explicación: Conjugación de los verbos hablar, llamarse, ser, tener en presente. Ejemplos: "Yo hablo español", "Ella se llama Ana", "Somos estudiantes", "Tienen un libro". Actividad: Los estudiantes completan frases utilizando los verbos aprendidos. Actividades del libro	Desarrollo de vocabulario y gramática en contexto.		30 minutos
3. Numerales del 30 al 50 (20 minutos) Explicación: Repaso de los números del 30 al 50. Ejemplos: "Tengo 30 años", "En mi clase somos 45". Actividad: Bingo de números: Los estudiantes marcan los números al escucharlos.	Comprensión oral y escrita.	Tablero de bingo.	40 minutos
Intervalo			20 minutos

4. Práctica con Adjetivos Gentilicios (30 minutos) Explicación: Relación entre países, nacionalidades y lenguas. Ejemplos: "México - mexicano/a - español", "Brasil - brasileño/a - portugués". Presentación breve de México, Argentina y España: México: Gastronomía (tacos o tamales), música (mariachi). Argentina: Tango como expresión cultural, gastronomía (asado o empanadas). España: Flamenco como representación musical, gastronomía (paella). Actividad: Página 48 del libro Actividad cultural: Los estudiantes se dividen en equipos, cada grupo investiga un país asignado y presenta: Un plato típico. Una expresión cultural (música o tradición). Un dato curioso. Repaso de todo contenido pasado en clase	Producción oral y escrita.	Material visual sobre México, Argentina y España (fotos, música, mapas).	30 minutos 30 minutos 40 minutos 20 minutos

Fonte: Portfolio de autora

Apesar da baixa presença, mantive o foco nos objetivos: trabalhar a conjugação dos verbos *hablar, llamarse, ser* e *tener* no presente do indicativo, revisar números de 30 a 50 e praticar os adjetivos gentílicos de países hispano-falantes. Para isso, realizamos um bingo de números, em que os alunos receberam cartelas feitas por mim e a minha dupla, com números de 30 a 50 e precisavam marcar aqueles que eram sorteados e anunciados em espanhol. Isso desenvolveu favoreceu a escuta e a compreensão oral, além de estimular a interação entre os alunos. Fizemos também um jogo de associação entre países e nacionalidades. Nele os estudantes receberam cartões e tinham que formar pares corretos, como *Brasil – brasileño* ou *España – español*, o que reforçou o vocabulário dos adjetivos gentílicos. Exploramos a gastronomia por meio de imagens de pratos típicos, que os alunos relacionaram aos países e às

nacionalidades correspondentes, como *Paella – España – español*. Tais atividades mencionadas até agora se relacionam com uma visão de língua que vem do Behaviorismo, que compreende o aprendizado da língua através de associações entre palavras e imagens e a repetição disto se torna um hábito. Um exemplo do psicólogo Watson (1930, p. 232), citado por Paiva (2014, p. 13) ilustra o que estou apontando:

> A palavra *mãe* é acionada (1) pela visão da mãe, (2) pela sua fotografia, (3) pelo som de sua voz, (4) pelo som de seus passos, (5) pela visão da palavra impressa, (6) pela visão da palavra escrita [...] e por vários outros estímulos tais como os estímulos visuais de seu chapéu, suas roupas, seu sapato.

Também fizemos uma breve conversa com perguntas simples (*¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Qué idioma hablas?*) e atividades de completar frases, como *"Yo hablo español"*, *"Ella se llama Ana"* ou *"¿Tienen un libro?"*.

Quando chegou o momento da apresentação, como havia apenas um aluno presente, precisei adaptar a dinâmica para que o momento não perdesse o caráter comunicativo. O estudante escolheu um país e preparou uma pequena apresentação em espanhol, utilizando frases simples para falar sobre a língua, a nacionalidade e algum aspecto cultural. Ao mesmo tempo, minha dupla e eu também selecionamos países diferentes, de modo que cada um pôde elaborar frases curtas e compartilhar informações, criando um ambiente de troca. Reconheço aqui também que não nos comunicamos por frases, mas por textos em gêneros textuais, o que aponta para uma visão de língua na perspectiva tradicional e é o que muitas vezes predomina nos livros didáticos com que trabalhamos: "Relacione frases", "Escriba frases", "Complete las siguientes frases"

O passo a passo para a apresentação foi conduzido da seguinte forma: primeiro, o participante escolheu o país que gostaria de apresentar; depois, elaboramos frases como *"En México se habla español"*, *"Los mexicanos comen tacos"* ou *"Ella es mexicana"*. Durante a apresentação, o aluno pôde ouvir nossas falas, responder e também fazer perguntas simples, como *"¿Qué idioma se habla en este país?"* ou *"¿De dónde son los tacos?"*. Essa interação, ainda que em um grupo reduzido, permitiu que ele se sentisse parte de uma conversa real, praticando os verbos *hablar*, *ser* e *tener* e reforçando os adjetivos gentílicos.

Ao refletir sobre essa aula, percebo que a visão de língua alternou entre hábito ou comportamento (do Estruturalismo-Behaviorismo), estrutura mental (Cognitivismo de Chomsky), em que a partir de um modelo gramatical criamos novos exemplos e a língua como

práctica comunicativa e as atividades seguiram uma gradação: o bingo e os jogos funcionaram como tarefas possibilitadoras, preparando o aluno para interações mais complexas, enquanto a apresentação cultural (mesmo adaptada pela ausência de colegas) se aproximava do enfoque por tarefas, ao propor pesquisa e uso da língua em contexto significativo.

Aqui, percebi a importância da improvisação e da agência docente. Essa situação me mostrou que não existe um método único: precisei combinar elementos de métodos e abordagens diferentes. Cada desafio vivido durante o estágio supervisionado me obrigou a refletir sobre minha prática e sobre os métodos que eu acreditava seguir. No início, eu pensava que minha prática era tradicional, centrada em exercícios de gramática e leitura. No entanto, percebi que, na realidade, eu transitava entre diferentes métodos, combinando elementos da Gramática-Tradução, do método Audiolingual, da Abordagem Comunicativa e da Abordagem por Tarefas.

O que não foi tão sucedido, na minha avaliação em geral, foi a tentativa de seguir rigidamente um plano ou um método. Atividades de leitura e conjugação isolada não funcionaram, porque não dialogavam com a realidade dos alunos. O que deu certo foram as atividades comunicativas e interativas, como o calendário, o bingo e a árvore genealógica, que conectaram o conteúdo à vida dos estudantes. As adversidades foram minhas maiores aliadas. A ausência de transporte, a baixa presença de alunos, a necessidade de improvisar atividades e adaptar planejamentos me fizeram evoluir. Descobri que o professor precisa ser teórico da própria prática, construindo metodologias próprias e não sendo refém do livro didático ou de métodos impostos de cima. Essa reflexividade me permitiu enxergar que os métodos estudados nem sempre funcionam na realidade da sala de aula, e que o professor precisa criar caminhos que dialoguem com seus alunos.

A autoetnografia me permitiu perceber que cada aula, cada desafio e cada adaptação contribuíram para que eu me tornasse mais consciente da complexidade da docência. Hoje entendo que ensinar não é aplicar um método pronto, mas construir sentidos junto aos alunos, reconhecendo que a prática docente é múltipla, dinâmica e profundamente humana. Essa trajetória me transformou. Se no início eu acreditava que minha prática seria tradicional, hoje reconheço que ela é híbrida e flexível. Aprendi que não existe um só método para o ensino de línguas, mas sim uma multiplicidade de abordagens que podem ser combinadas e reinventadas, como afirmam Richards e Rodgers, e em contraposição à perspectiva de Kumaravadivelu. Entendo que embora não devamos ser reféns de métodos impostos, podemos lançar mão do que existe dependendo do nosso contexto e das demandas de cada aula e público previsto. Essa

consciência, acredito, me fortalece como professora e me prepara para enfrentar os desafios futuros com mais segurança, criatividade e sensibilidade.

Com as minhas práticas no estágio reconheço que cada experiência, desde os acertos até os erros e percalços, reverbera no presente e contribui para minha identidade docente. Hoje reconheço que o estágio não foi apenas um espaço de prática, mas de formação: nele experimentei diferentes visões de língua, testei atividades comunicativas e compreendi a importância de planejar tarefas que favoreçam o uso real da língua. Essas vivências continuam a ecoar em minha trajetória, pois me ajudam a refletir sobre minhas escolhas pedagógicas e a consolidar uma postura profissional mais crítica e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa me propus como objetivo analisar minha prática docente durante o Estágio Supervisionado 2, refletindo sobre a existência ou não, na minha prática docente, de elementos de métodos e abordagens na história do ensino de línguas. Um dos questionamentos que mais surgia nesse processo era sobre qual método eu estava aplicando em minhas aulas e se, de fato, conseguia colocar em prática o que havia aprendido na disciplina de Metodologias de Análise de Textos em Espanhol. Essa reflexão constante me levou a estabelecer como objetivo também o fortalecimento teórico nas discussões sobre métodos e abordagens voltadas para o ensino de línguas, de modo a compreender melhor como minhas escolhas pedagógicas dialogam com os referenciais estudados e como podem ser adaptadas às demandas reais da sala de aula.

Ao longo dos relatos, pude identificar momentos em que predominou uma visão tradicional, centrada na correção, mas também situações em que se evidenciou o enfoque comunicativo e o enfoque por tarefas. Cada aula relatada mostrou que o estágio não é apenas prática, mas um lugar de formação, em que a necessidade de adaptar, refletir e reorganizar atividades se transforma em aprendizado. Ao revisitar os relatos, percebo que o estágio me permitiu pôr em prática aulas com diferentes visões de língua e metodologias, e que hoje consigo reconhecer com mais clareza a importância de planejar atividades que favoreçam o uso real da língua, sem perder de vista a flexibilidade diante dos imprevistos.

O Estágio Supervisionado 2 não foi apenas uma etapa obrigatória da minha formação, mas um marco na construção da minha identidade docente. Ao iniciar, eu acreditava que minha prática seria linear, organizada e fiel ao que havia planejado previamente. No entanto, logo percebi que a docência é feita no momento, na improvisação e na capacidade de agência diante das adversidades. Essa constatação foi fundamental para meu crescimento, pois me mostrou que ser professora é muito mais do que aplicar um plano de aula: é estar aberta ao inesperado e transformar desafios em oportunidades de aprendizagem.

Minha trajetória nesse estágio foi marcada por sentimentos diversos. No início, senti frustração e insegurança, especialmente quando a escola cancelou a primeira aula em cima da hora. Esse episódio mexeu comigo, pois já estava nervosa e preparada. No entanto, ao observar a aula de colegas, percebi que também poderia aprender com eles e que a docência se constrói na troca. Esse momento me ensinou a valorizar a observação como parte da formação.

Nas aulas seguintes, experimentei a ansiedade de ser observada pela orientadora, o nervosismo diante de turmas pequenas e a necessidade de adaptar atividades pensadas para

grupos maiores. Cada etapa trouxe um sentimento diferente: insegurança, entusiasmo, alegria, mas também reflexão crítica. Aos poucos, fui percebendo que minha prática não era única nem fixa. Eu acreditava que seguia uma abordagem específica, mas, com o tempo, percebi que utilizava diferentes estratégias, transitando entre momentos mais tradicionais e outros mais comunicativos. Essa constatação foi libertadora, pois compreendi que não existe um só método para o ensino de línguas.

As adversidades foram, paradoxalmente, minhas maiores aliadas. A ausência de transporte, a baixa presença de alunos, a necessidade de improvisar atividades e adaptar planejamentos me fizeram evoluir. Descobri que o professor precisa ser teórico da própria prática, como defende Kumaravadivelu (2012), e não sendo refém do livro didático. Essa reflexividade me permitiu enxergar que os métodos estudados nem sempre funcionam na realidade da sala de aula, e que o professor precisa criar caminhos que dialoguem com as demandas de seus alunos e os contextos reais de sala de aula.

O estágio também me mostrou que as aulas mais comunicativas e interativas foram as que motivaram mais os alunos e construíram espaços de interação na língua espanhola. Atividades como o calendário personalizado, o bingo de números e a árvore genealógica revelaram o potencial de conectar o conteúdo à vida dos estudantes.

Ao recuperar essas memórias na forma de autoetnografia, percebo que minha formação inicial como professora de espanhol foi construída em meio a improvisações, reflexões e descobertas. Ao pensar sobre essa experiência, percebo o quanto a autoetnografia se tornou uma ferramenta valiosa para mim. Ela não foi apenas um método de pesquisa, mas uma forma de olhar para minha própria prática com mais profundidade e sensibilidade. O benefício mais importante foi perceber que minha trajetória, minhas dúvidas e até minhas inseguranças podem se tornar conhecimento. Cada aula, cada desafio e cada adaptação contribuíram para que eu me tornasse mais consciente da complexidade da docência. Hoje entendo que ensinar não é aplicar um método pronto, mas construir sentidos junto aos alunos, reconhecendo que a prática docente é múltipla, dinâmica e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. **Programa mulheres inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. **Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes**. 2015. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 8, 1986. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018/6613

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensinar línguas começando pelo plano de curso. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, jan./abr. 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; FARIA, Marielly. Modelo de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competências. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

BÉNARD CALVA, Silvia M. (seleção de textos). **Autoetnografía: una metodología cualitativa**. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes; San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2019. ISBN UAA: 978-607-8652-89-1. ISBN COLSAN: 978-607-8666-41-6.

BERNARDES, I. S. Pedagogia crítica e criativa de projetos: buscando rupturas com a educação bancária em aulas de inglês. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. et al. (Org.). **Universidadeescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF**. v. II. Goiânia: Cegraf UFG, 2024. Disponível em: https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/view/499/473/1971

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 141–142, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26-29, 3 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598–606, 2019. DOI: 10.15536/thema. V16.2019.598-606.1284.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1–47, 1980.

CASTRO, Nadia Studzinski Estima de. **Didática do ensino de línguas**. Indaial: UNIASSELVI-PÓS, 2021.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas: [s.n.], 2002.

CELADA, Maria Teresa. **Sobre certas formas de se dizer brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Enfoque por tareas**. Diccionario de términos clave de ELE. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, v. 36, n. 4, p. 273–290, 2011.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ESTAIRE, Sheila. Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. **MarcoELE – Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 12, p. 1–26, 2011.

ESTAIRE, Sheila; ZANÓN, Javier. El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas. **Centro Virtual Cervantes**, 2011. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

FIGUEIREDO, F. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas**. Goiânia: Cegraf UFG, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 135–146, maio/ago. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. La palabra y el mundo: entrevista con B. Kumaravadivelu. Trad. Javier Sánchez y Agustín Yagüe. **marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 14, 2012. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211–236.

LEFFA, Vilson J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389–411, 2012.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3–4, p. 5–24, 2005/2006.

MACKEY, William Francis. **Language teaching analysis**. London: Longman, 1965.

MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. Reflexões sobre a autoetnografia. **Revista Prelúdios**, v. 5, n. 5, p. 240–246, 2015.

MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. Reflexões sobre a autoetnografia. **Revista Prelúdios**, v. 8, n. 1, p. 243–260, 2020.

MATUSOV, Eugene. **Journey into dialogic pedagogy**. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2009.

MENDES, José Cabral; SILVA, Jucileide Souza da. Formação e prática docente: relato de experiência do estágio supervisionado em língua espanhola. **Revista Papeis**, v. 3, n. 5, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1–5, 1996.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Manoel Cipriano. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. **Pergaminho**, Patos de Minas, n. 2, p. 121–129, nov. 2011.

OLIVEIRA NETO, Fábio Marques et al. A interação com ferramenta para desenvolvimento oral em L2. **Plataforma Espaço Digital**, 2020.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; RIBEIRO E SILVA, M. A. A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, n. XLII, 2021.

ORTIZ ÁLVAREZ, Maria Luisa. O brasileiro e o espanhol: um falso principiante. In: _____. **Ensino de espanhol no Brasil: reflexões e propostas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

ORTIZ ÁLVAREZ, Maria Luisa; SILVA, Kleber Aparecido da (orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves; RABASA FERNÁNDEZ, Yamilka. A competência comunicativa na (trans)formação inicial de professores de línguas. **Revista Desempenho**, ano 10, n. 16, dez. 2011.

PENNYCOOK, A. O conceito de método, conhecimento interessado e a política do ensino de línguas. **TESOL Quarterly**, v. 23, p. 589–618, 1989. DOI: https://doi.org/10.2307/3587534.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 83–91, 2003.

RABASA FERNÁNDEZ, Yamilka. O método direto no panorama histórico do ensino de línguas no Brasil. **Revista HELB**, 2010.

RABASA FERNÁNDEZ, Yamilka. "Anhedonia": um conto cubano em perspectiva multirrede-discursiva na formação de professores de espanhol. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 4, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202339456292.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. A escrita de diários de campo por alunos de Letras: da aula observada à produção do dado relevante. **Revista Ensayos Pedagógicos**, 2020.

ROCHA, Leandro; ARAÚJO, Samuel; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 168–185, jan. 2019.

ROSS, Steven. Communicative language teaching: Critique and response. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 2, p. 156–171, 1981.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

SERRANI, Silvana. **Cultura e literatura no ensino de língua: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; POLLI, Maria Camila Bedin; VIEIRA, Maria Eta (Org.). **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. Campinas: Pontes, 2023.

SILVEIRA JÚNIOR, João. **Sala de aula invertida: por onde começar**. Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2020. Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf>.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos; SANTOS, Josineide B. dos. Os projetos pedagógicos como recurso de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 40, 20 out. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana**. Brasília: UnB, 2022

VERSIANI, D. B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

WATSON, J. **Behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.

WIDDOWSON, Henry G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1986.