



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL CAMPUS DE
AQUIDAUANA CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL**

ANA ALICE PEREIRA DE FREITAS

**DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DOS MUNICÍPIOS DE AQUIDAUANA E ANASTÁCIO-MS:
UM RELATO REFLEXIVO**

Aquidauana (MS)

Julho /2026



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DOS MUNICÍPIOS DE AQUIDAUANA - MS E ANASTÁCIO-MS:
UM RELATO REFLEXIVO**

ANA ALICE PEREIRA DE FREITAS

Monografia apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciaturas Letras Habilitação em Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Facunda Concepción Mongelos Silva

Aquidauana (MS)

Julho /2026

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta monografia, representa a realização de um sonho, o encerramento de uma importante etapa da minha trajetória acadêmica, construída com dedicação, perseverança e desafios. Por isso, expresso minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

Agradeço a Deus, fonte de força, sabedoria e esperança, por me sustentar nos momentos de dificuldades.

À minha família, pelo amor incondicional e apoio, por sempre acreditar no meu potencial.

À minha orientadora, professora doutora Facunda Mongelos, minha profunda gratidão pela dedicação, paciência, disponibilidade e pelas valiosas orientações, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu crescimento acadêmico.

Aos professores do curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelos conhecimentos compartilhados, pela competência e pelo compromisso com a formação de profissionais críticos e comprometidos com a educação.

Aos meus colegas do curso e amigos, pelas experiências compartilhadas, pelo incentivo ao longo dessa jornada que tornaram o percurso acadêmico mais leve e enriquecedor.

Por fim, agradeço a todos que, direta e indiretamente, fizeram parte desta trajetória e contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Esta conquista também pertence a cada um de vocês.

A todos, minha sincera gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado de Língua Espanhola nos municípios de Aquidauana - MS e Anastácio - MS destacando os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas ao longo da prática docente. As participantes do trabalho foram quatro acadêmicas do Curso de Letras Habilitação Português / Espanhol da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Aquidauana, no decorrer dos anos de 2024/2025. Cujas pesquisas caracterizam-se como um relato reflexivo de natureza qualitativa, fundamentado na observação, na participação em sala de aula e na literatura sobre formação de professores. A referida pesquisa foi realizada por meio de questionários enviados via whatsapp para as participantes e as respostas também recebidas via whatsapp para a produção dos dados. Apesar das dificuldades encontradas tais como desafios, limitações estruturais, dificuldades na interação com os alunos e inseguranças próprias do início da docência. Mesmo diante dessas situações, as estagiárias demonstraram capacidade de adaptação e encontraram formas de lidar com os obstáculos. Dessa maneira, o estágio se consolidou como um espaço de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências para o ensino de espanhol e contribuindo para a formação e a construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação docente. Língua Espanhola.. Relato reflexivo

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las experiencias vivenciadas durante la pasantía supervisada de Lengua Española en los municipios de Aquidauana - MS y Anastácio - MS, destacando los desafíos enfrentados y los aprendizajes construidos a lo largo de la práctica docente. Las participantes del trabajo fueron cuatro académicas del Curso de Letras con Habilitación en Portugués / Español de la Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Aquidauana, durante los años 2024/2025. La investigación se caracteriza como un relato reflexivo de naturaleza cualitativa, fundamentado en la observación, en la participación en la clase y en la literatura sobre formación de profesores. La referida investigación se realizó mediante cuestionarios enviados por WhatsApp a las participantes y las respuestas también fueron recibidas por WhatsApp para la producción de los datos. A pesar de las dificultades encontradas, tales como desafíos, limitaciones estructurales, dificultades en la interacción con los alumnos e inseguridades propias del inicio de la docencia, incluso ante esas situaciones, las participantes demostraron capacidad de adaptación y encontraron formas de lidiar con los obstáculos. De esa manera, la pasantía supervisada se consolidó como un espacio de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de competencias para la enseñanza del español y contribuyendo a la formación y a la construcción de la identidad profesional docente.

Palabras clave: Pasantía supervisada. Formación docente. Lengua Española. Relato Reflexivo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 A LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS	9
2.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO - OCEM (2006)	9
3 A TRÍADE REFLEXIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA: REGÊNCIA, PLANEJAMENTO E INTERAÇÃO	14
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	16
4 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA	21
4.1 DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA REGÊNCIA, DO PLANEJAMENTO E DA INTERAÇÃO	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	31
ANEXO A	34

1 INTRODUÇÃO

O presente documento, elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), constitui-se de um relato reflexivo sobre as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado de Língua Espanhola nos municípios de Aquidauana e Anastácio - MS. Nesse espaço, o futuro docente tem a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as práticas concretas vivenciadas no cotidiano escolar. No âmbito do ensino de Língua Espanhola, essa etapa formativa adquire contornos específicos, uma vez que o professor em formação precisa lidar não apenas com questões pedagógicas gerais, mas também com desafios particulares relacionados ao ensino de uma língua estrangeira no contexto brasileiro, como a escassez de materiais didáticos adequados, a necessidade de desenvolver a competência sociocultural dos alunos e a integração de ferramentas digitais às aulas, Costa e Queiroz (2025). Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Brasil (2006) destacam a importância do ensino de espanhol como instrumento de ampliação das possibilidades comunicativas e de acesso a outras culturas, o que reforça a relevância de uma formação docente sólida e reflexiva.

Nesse contexto, o presente trabalho parte do seguinte problema pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados por acadêmicas do Curso de Letras Português/Espanhol durante o estágio supervisionado, considerando tanto as dificuldades inerentes ao processo de regência quanto aquelas específicas do ensino da língua espanhola na prática pedagógica e na vivência com os alunos? A motivação para pesquisar essa questão surgiu a partir dos relatos das experiências dos estágios supervisionados realizados nas instituições da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul: Escola Estadual Deputado Carlos Souza Medeiros; Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade; Escola Estadual Roberto Scaff e Escola Estadual Cívico Militar Maria Corrêa Dias, tais escolas situam-se no município de Anastácio - MS, e as escolas situadas em Aquidauana - MS, que também fizeram parte do campo de estágio foram, Escola Estadual Felipe Orro e Escola Estadual Professor Salústio Areias.

Nessas escolas, foi possível observar que, embora o sistema teórico sobre formação docente e ensino de línguas ofereça subsídios importantes, à realidade da sala de aula impõe desafios que nem sempre são contemplados na formação inicial, tais como a adequação de materiais, a condução de turmas heterogêneas e a construção de uma relação pedagógica significativa com os estudantes.

Essa pesquisa tem caráter qualitativo segundo as técnicas sistemáticas de Lüdke e André (1986). através dos questionários enviados e as respostas recebidas via whatsapp, para

a produção e análise de dados. Foram convidadas quatro acadêmicas do Curso de Letras Português e Espanhol do 8º semestre nos anos de 2024-2025, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Aquidauana, para participarem dessa pesquisa.

A literatura especializada tem apontado que o estágio supervisionado em Língua Espanhola envolve múltiplas dimensões que vão além da simples aplicação de técnicas de ensino. Costa e Queiroz (2025). destacam que, a seleção e elaboração de materiais didáticos, o desenvolvimento da competência sociocultural e a integração da dimensão digital às aulas são aspectos fundamentais que precisam ser trabalhados de forma crítica e reflexiva durante o estágio. Nessa mesma direção, Souza da Silva e Cabral Mendes (2022). enfatizam que o estágio supervisionado é um espaço de (re)construção da identidade docente, no qual o futuro professor é desafiado a repensar suas crenças, suas práticas e sua relação com o conhecimento. Além disso, Salgado (2018). chama a atenção para a importância dos saberes docentes relacionados às variedades linguísticas do português e do espanhol, tema que frequentemente surge como um desafio adicional na prática pedagógica, especialmente em contextos de fronteira ou de contato entre as duas línguas.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e as aprendizagens vivenciados no estágio supervisionado de língua espanhola, a partir de um relato reflexivo baseado na experiência prática e na percepção de outras acadêmicas da área. Para atingir esse propósito, foram delineados três objetivos específicos: (1) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas do Curso de Letras Português /Espanhol durante o processo de estágio, abrangendo tanto aspectos relacionados à regência e ao planejamento quanto à interação com os alunos; (2) compreender como as especificidades do ensino de língua espanhola (como a seleção de materiais, a abordagem sociocultural e o uso de recursos digitais) influenciam a prática pedagógica no contexto do estágio; e (3) refletir sobre as aprendizagens construídas a partir dessa experiência, destacando as contribuições do estágio para a formação docente e para o desenvolvimento da identidade profissional.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se como metodologia o relato de experiência de natureza reflexiva, que consiste na descrição e análise crítica das vivências das estagiárias nas escolas mencionadas, bem como na produção de dados e percepções junto a outras acadêmicas que também realizavam estágio no mesmo período. Na concepção das autoras Pimenta e Lima (2017). a escolha pelo relato reflexivo justifica-se porque essa modalidade de pesquisa permite ao futuro professor não apenas narrar suas experiências, mas também problematizá-las, confrontando-as com o referencial teórico e construindo novos saberes a partir da prática. A partir dessa percepção, foram enviados questionários via whatsapp para as

acadêmicas e recebidas as respostas também via whatsapp, abordando questões como as dificuldades encontradas na preparação das aulas, a condução da sala de aula, a relação com o professor supervisor e os desafios específicos do ensino de Língua Espanhola, incluindo a motivação dos alunos e a adequação dos materiais didáticos.

A relevância deste estudo reside na contribuição que pode trazer para a reflexão sobre a formação de professores de Língua Espanhola no Brasil, especialmente, no que diz respeito à articulação entre teoria e prática e a superação dos desafios do estágio supervisionado. Ao dar voz às experiências acadêmicas em formação, espera-se não apenas documentar as dificuldades enfrentadas, mas também oferecer alternativas para o aprimoramento dos cursos de licenciatura e para o fortalecimento do ensino de espanhol na educação básica brasileira. Assim, o trabalho que se segue está organizado em capítulos que contemplam a fundamentação teórica sobre estágio e ensino de línguas, a contextualização das escolas e do estágio realizado, o relato detalhado das experiências, a análise dos desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e as considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

2 A LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória histórica do ensino de Língua Espanhola no currículo escolar brasileiro, analisando as principais diretrizes curriculares que regulam sua implementação e identificando os desafios enfrentados na prática escolar. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998). a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018/2024). os desafios da implementação curricular e o papel do estágio supervisionado.

A despeito das oscilações normativas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) — publicadas pelo Ministério da Educação em 2006— já apontavam para a relevância do ensino de espanhol como instrumento de ampliação das possibilidades comunicativas dos estudantes e de acesso a outras culturas, especialmente no contexto do Mercosul, Brasil (2026). Nessa perspectiva, o aprendizado do espanhol não se reduz ao domínio de estruturas gramaticais ou à aquisição de vocabulário; ao contrário, insere-se em um projeto mais amplo de formação cidadã, que valoriza o conhecimento de outras realidades sociais, políticas e culturais como condição para o exercício da alteridade e do respeito à diversidade.

Nesse contexto, a Língua Espanhola ocupa um lugar singular no cenário educacional brasileiro, marcado por avanços legislativos, retrocessos e permanências. Com efeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. foi o primeiro documento oficial a recomendar o trabalho com oralidade em sala de aula de línguas estrangeiras, priorizando usos formais e a perspectiva sócio comunicativa no ensino - PCNs (1998). Os PCNs destacam que a aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental — língua estrangeira obrigatória a partir da 5ª série — não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código, mas “possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando acesso e apropriação de conhecimentos de outras culturas” PCNs (1998, p.15). É também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como força cultural expressiva e múltipla, mas também política, PCNs (1998, p.50).

No entanto, a existência de uma prescrição curricular avançada em documentos oficiais como os PCNs e a BNCC não garante, por si só, sua materialização nas salas de aula brasileiras. Conforme argumenta Sacristán (2000). o currículo real é infiltrado por uma série de mediações — como os projetos pedagógicos das escolas, a formação docente e os recursos

materiais disponíveis — que podem distanciá-lo radicalmente do currículo prescrito.

A BNCC (2018). representa um grande retrocesso para a área de línguas estrangeiras, pois, impôs apenas o inglês como língua estrangeira obrigatória no ensino básico, e o espanhol como optativo nos itinerários formativos, baseada na “função social política” e no status de “língua franca”. A Lei nº 14.945/2024 estabelece preferência pela oferta do espanhol como segunda língua estrangeira (não obrigatória) no Novo Ensino Médio (2024). A não inclusão do espanhol na BNCC pode ser entendida como um ato inconstitucional, pois desconsidera o artigo 4º da Constituição federal: “A república federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina” , Brasil (1988).

Com a implementação da Lei nº 11.161/ 2005, esperava-se que o espanhol tivesse avanços no currículo escolar brasileiro, fortalecendo o contexto do Mercosul e a valorização sociocultural, “representando um marco histórico ao tornar obrigatória a oferta do espanhol nas escolas de ensino médio do país, impulsionando a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a inserção dessa língua estrangeira no cotidiano escolar”. (DOU Nº 151, 8/8/2005, SEÇÃO 1, P. 1).

No entanto, essa Lei foi revogada e instituída pela Lei nº 13.415/2017,cuja Lei não eliminou a presença do espanhol do currículo, “mas transferiu sua obrigatoriedade para a esfera da autonomia escolar e dos sistemas de ensino, gerando incertezas e desafios para a consolidação da área”. (DOU nº 35, 17/02/2017, Seção 1, Páginas 1/3).

Compreender o currículo não como um plano neutro a ser seguido, mas como um artefato político e um campo de disputa de interesses, revela as contradições intrínsecas à política linguística educacional brasileira. Com efeito, as decisões sobre quais línguas estrangeiras ofertar, com que carga horária e com que objetivos atendem a demandas geopolíticas, econômicas e ideológicas, e não apenas a critérios pedagógicos, Rajagopalan (2003) e Calvet (2007).

Dessa maneira, a Lei nº 11.161/2005 conhecida como a “Lei do Espanhol” foi promovida sob o discurso da integração regional no Mercosul, mas sua revogação em 2017 evidenciou a fragilidade desse compromisso político, revelando que a valorização do idioma no discurso oficial nem sempre se traduz em políticas de Estado duradouras, Oliveira (2020). e Kanashiro; Eres Fernández (2012).

Não obstante, os avanços teóricos e metodológicos no campo do ensino de línguas, a inserção efetiva do espanhol no currículo escolar brasileiro ainda enfrenta obstáculos significativos. A título de exemplo, a escassez de materiais didáticos adequados à realidade

brasileira, a carga horária reduzida destinada às aulas de língua estrangeira e a falta de formação específica para professores – muitos dos quais são oriundos de outras áreas ou atuam em condições precárias – comprometem a qualidade do ensino e a motivação dos alunos na concepção de Souza da Silva e Cabral Mendes (2022).

Dada a importância de reconhecer que o abismo entre a lei e a prática não é um acidente ou uma falha operacional isolada, mas o resultado de escolhas políticas que não priorizaram a criação das condições materiais para o ensino de espanhol. Conforme salientam as pesquisas na área da formação de professores, a falta de concursos públicos para docentes de espanhol, a carência de materiais didáticos adequados e a baixa carga horária destinada à disciplina são obstáculos concretos que tornam a transposição do currículo escrito para a prática um desafio muitas vezes intransponível, Bagno (2011). Costa e Queiroz (2025). Isso significa que a prescrição normativa, sozinha, é incapaz de superar barreiras históricas e materiais, configurando o que alguns autores denominam de um "currículo de fachada" para a língua espanhola.

Nesse cenário, a precarização do ensino de espanhol não se restringe à ausência de recursos, mas revela uma desvalorização estrutural da formação linguística no país. A sobrecarga de trabalho docente, aliada à instabilidade contratual e à falta de planos de carreira, agrava o descompasso entre o disposto legalmente e o executado em sala de aula. Ademais, a inexistência de políticas públicas contínuas e articuladas entre os entes federativos inviabiliza a consolidação de um projeto pedagógico consistente para a língua estrangeira. Como consequência, o estudante é privado de um aprendizado significativo, enquanto o professor da sua autonomia profissional. Assim, a efetivação do ensino de espanhol demanda não apenas revisão curricular, mas um compromisso material e político com a educação básica.

Ademais, conforme destacam Costa e Queiroz (2025), o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil demanda que o professor desenvolva em seus alunos, não apenas a proficiência linguística, mas também a competência sociocultural – isto é, a capacidade de compreender e circular por diferentes contextos hispano-falantes, reconhecendo suas variedades linguísticas, tradições, valores e modos de vida. De acordo com Salgado (2018), os saberes docentes sobre o ensino de espanhol no Brasil são frequentemente atravessados por questões relacionadas às variedades linguísticas do português e do espanhol, especialmente em contextos de fronteira ou de intenso contato entre as duas línguas.

Faz-se importante ressaltar que a abordagem do espanhol no currículo não pode se limitar a uma perspectiva meramente instrumental ou utilitarista, na qual a língua seria ensinada apenas como ferramenta de comunicação imediata. Conforme salientam os estudos

sobre formação docente, é necessário que o professor de espanhol mobilize, em sua prática, os saberes pedagógicos (relacionados ao ensino e à aprendizagem), os saberes disciplinares (específicos da língua e das literaturas hispânicas) e os saberes da experiência (construídos na interação com os alunos e com a realidade escolar, Pimenta e Lima (2017). Costa e Queiroz, (2025).

Nesse contexto, o estágio supervisionado surge como um espaço privilegiado para o futuro professor confrontar esses desafios e construir, na prática, alternativas pedagógicas criativas e contextualizadas. De acordo com Pimenta e Lima (2017). é no estágio que o licenciando confronta as teorias aprendidas na universidade com as práticas institucionais concretas, podendo construir alternativas criativas para superar – ou ao menos contornar – as limitações impostas pela falta de recursos, pela desvalorização da disciplina e pela escassez de materiais. Além disso, como demonstram Silva e Mendes (2022). a experiência de estágio em língua espanhola pode contribuir para a construção de uma postura investigativa e reflexiva, na qual o futuro professor aprende a ler criticamente as políticas curriculares e a ressignificar o currículo prescrito a partir das necessidades reais de seus alunos.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado se manifesta como um espaço privilegiado para que o futuro professor de espanhol não apenas identifique esse contraste entre prescrição e realidade, mas também desenvolva estratégias pedagógicas para atuar criticamente nesse contexto de precariedade.

Diante das premissas apresentadas, pode-se concluir que a análise do currículo como artefato político ilumina as razões pelas quais o discurso oficial sobre o espanhol – seja o da "língua estratégica" da lei, seja o da "formação cidadã" presente na BNCC – fracassa em se materializar de forma equitativa nas escolas brasileiras. Torna-se evidente que a desconexão entre a prescrição inovadora e a realidade precária não é um acidente, mas o resultado de uma política desarticulada de sua própria implementação.

Dessa forma, compreender essa dinâmica é essencial para desnaturalizar a precariedade do ensino de espanhol e situá-la como uma questão de política pública, que envolve financiamento, valorização docente e enfrentamento das desigualdades regionais, Oliveira (2020). Sacristán (2000). Tendo essa fundamentação crítica consolidada, o presente trabalho, assim, nos próximos capítulos, dedicou-se a analisar como o estágio supervisionado pode contribuir para a formação de professores capazes de atuar nesse cenário complexo, articulando o domínio linguístico, a competência sociocultural e a reflexão crítica sobre as políticas educacionais.

3 A TRIÁDE REFLEXIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA: REGÊNCIA, PLANEJAMENTO E INTERAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise da tríade reflexiva do estágio supervisionado em Língua Espanhola, abordando três dimensões fundamentais: a regência (momento efetivo da condução das aulas, o planejamento (espinha dorsal da prática docente) e a interação com alunos (dimensão socioemocional e comunicacional).

A princípio é necessário reconhecer que a regência é o momento efetivo da condução das aulas pelo estagiário — constitui o ponto crucial do estágio supervisionado, onde a teoria educacional e a prática docente se confrontam de maneira mais aguda. Conforme argumentam Pimenta e Lima (2017), é no exercício da regência que o futuro professor vivencia complexidade da sala de aula, lidando com o tempo, a execução do plano de ensino e, sobretudo, com a imprevisibilidade das respostas dos alunos. De modo similar, Souza da Silva e Cabral Mendes (2022), destacam que, no estágio de Língua Espanhola, a regência frequentemente desencadeia ansiedades e inseguranças, uma vez que o estagiário precisa mobilizar, simultaneamente, seus conhecimentos linguísticos, sua capacidade de improviso e sua habilidade de manter a atenção da turma.

Além disso, quando se trata especificamente do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), as dificuldades inerentes à regência se amplificam devido a fatores como a proficiência ainda em desenvolvimento do próprio estagiário e a necessidade de usar o idioma como meio de comunicação legítimo em sala de aula. De acordo com Costa e Queiroz (2025), a regência em Língua Espanhola, exige que o professor em formação vá além da mera explicação gramatical, sendo capaz de criar um ambiente de imersão linguística parcial, no qual o espanhol seja veículo de interação e não apenas objeto de estudo. Nesse sentido, Salgado (2018), acrescenta que as variedades linguísticas do espanhol e sua aproximação com o português brasileiro pode gerar situação de conflito ou facilitismo durante a regência, demandando do estagiário uma postura reflexiva e uma intervenção pedagógica cuidadosa para evitar tanto o preconceito linguístico quanto a simplificação excessiva dos conteúdos.

Ainda que muitas vezes, permanecer invisível aos olhos dos alunos e mesmo de alguns orientadores, o planejamento constitui a espinha dorsal de qualquer prática docente bem-sucedida, sendo no estágio onde o futuro professor aprende a selecionar conteúdos, elaborar materiais e definir objetivos em função das necessidades reais da turma. Conforme enfatizam Almeida e Pimenta (2014), o planejamento no estágio não deve ser entendido como um mero exercício burocrático de preenchimento de formulários, mas como um processo de reflexão antecipada sobre os fins e os meios da ação educativa. Nessa perspectiva, Silva

(2024). observa que, no estágio de espanhol, a elaboração de materiais didáticos constitui um desafio particular, pois o estagiário precisa lidar com a escassez de recursos autênticos e adequados ao nível de proficiência dos alunos, sendo muitas vezes levado a adaptar ou produzir seus próprios textos e atividades.

Com efeito, uma das etapas mais desafiadoras do planejamento em Língua Espanhola reside na operação de transposição didática é a conversão do saber científico e cultural sobre o idioma em saber efetivamente ensinável e aprendível pelos alunos. De acordo com Almeida Filho e Donnini e Eres Fernández (2010). os documentos oficiais, como a BNCC e as OCEM, propõem um ensino de espanhol voltado para a formação cidadã e intercultural, mas essa prescrição frequentemente esbarra na realidade de alunos com níveis muito heterogêneos de conhecimento prévio da língua. Portanto, o planejamento no estágio exige que o futuro professor desenvolva a habilidade de diagnosticar o nível real da turma, selecionar conteúdos que sejam ao mesmo tempo acessíveis e desafiadores e elaborar atividades que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem — Competência que, como assinala Silva (2024). é construída gradualmente pela reflexão sobre a própria prática.

Além dos aspectos relacionados à seleção de conteúdos e à elaboração de materiais, o planejamento no estágio supervisionado assume uma importante função formativa ao favorecer a construção da autonomia docente. À medida que o licenciando analisa os objetivos de aprendizagem, prevê possíveis dificuldades dos estudantes e organiza estratégias metodológicas coerentes com o contexto escolar, desenvolve competências indispensáveis para a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. O planejamento constitui um instrumento de mediação entre as intenções educativas e a prática efetiva em sala de aula, permitindo ao professor agir com maior segurança e flexibilidade diante das situações imprevistas que emergem durante o processo de ensino. Assim, o estágio proporciona ao futuro professor de Língua Espanhola a oportunidade de compreender que planejar não significa elaborar um roteiro rígido e imutável, mas construir um percurso pedagógico suscetível a constantes revisões, adaptações e aperfeiçoamentos, em consonância com as características da turma e com os resultados observados ao longo da prática docente.

Dado o exposto, compreende-se que a interação com os alunos constitui a terceira grande dimensão do estágio, aquela que mobiliza menos os conhecimentos técnicos e mais as habilidades socioemocionais e comunicacionais do estagiário. Conforme pontuam Pimenta e Lima (2010). é na relação com os alunos que o futuro professor aprende a negociar significados, gerenciar conflitos, a motivar os desinteressados e a construir um ambiente de respeito e cooperação — aspectos que nenhum manual de metodologia pode ensinar

plenamente. Nesse contexto, o estágio de Língua Espanhola apresenta desafios específicos, como a resistência inicial de alguns alunos que não escolheram o idioma ou que o associam a estereótipos reducionistas (a “língua fácil” ou a “língua do vizinho”), conforme discutido por Bagno (2011). e por Kanashiro e Eres Fernández (2012).

Por fim, cumpre ressaltar que a interação com os alunos no estágio de espanhol não se restringe à comunicação em sala de aula, mas se estende à criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da competência sociocultural – isto é, à capacidade de compreender e respeitar as diferenças entre as culturas hispânicas e a brasileira. De acordo com Ibarra (2022). elementos como o esporte, a música e as tradições populares podem funcionar como poderosos mediadores para estabelecer pontes interculturais e despertar o interesse dos alunos pela língua espanhola. Do mesmo modo, Berger (2015). e Alencar (2024). demonstram que, em contextos de fronteira ou de intenso intercâmbio comercial e cultural, a interação entre professor e alunos pode assumir contornos ainda mais ricos, exigindo do estagiário sensibilidade para lidar com situações de multilinguismo e de hibridismo cultural. Dessa forma, a interação deixa de ser um mero instrumento de gestão da sala de aula e se torna um espaço privilegiado para a construção de uma cidadania plurilíngue e intercultural, alinhada aos princípios da integração regional e ao direito à diferença.

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, tendo como modalidade o relato de experiência. Conforme postula Minayo (2014). o relato de experiência reflexiva permite ao futuro professor não apenas narrar suas vivências, mas também problematizá-las à luz do referencial teórico, construindo novos saberes a partir da prática. Essa escolha metodológica alinha-se aos objetivos do estudo, que buscam identificar dificuldades, compreender especificidades do ensino de espanhol e refletir sobre as aprendizagens construídas no estágio supervisionado.

O primeiro passo do estágio consistiu na busca por uma instituição de ensino que ofertasse a disciplina de Língua Espanhola e que aceitasse receber as estagiárias. Foram contatadas as seguintes escolas da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul: a Escola Estadual Roberto Scaff, a Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade, a Escola Estadual Deputado Carlos Souza Medeiros, a Escola Estadual Cívico Militar Maria Corrêa Dias, as escolas acima estão localizadas no município de Anastácio/MS e, as escolas Escola Estadual Felipe Orro e a Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias estão localizadas no

município de Aquidauana/MS. Nessa fase, estabelecemos contato com a direção e a coordenação pedagógica da instituição escolhida, apresentamos os documentos exigidos pela universidade, explicamos os objetivos do estágio e a carga horária prevista. Após a autorização formal das escolas e do professor supervisor, deu-se início às atividades.

Recebida a autorização, fui acolhida pelas equipes pedagógicas das escolas. A fase do Estágio Obrigatório divide-se em duas etapas: Fase Observação e Coparticipação e Fase Regência. A Fase Observação e Coparticipação consistiu no acompanhamento das aulas regulares de Língua Espanhola, ministradas pelos professores supervisores. Durante esse período, foram observadas as metodologias empregadas, o comportamento e o engajamento dos alunos, bem como as dificuldades enfrentadas em sala de aula, como a falta de equipamentos e a escassez de materiais pedagógicos diversificados. Essas observações e a participação juntamente com a supervisora, foram registradas sistematicamente em diário de campo, instrumento que permitiu captar impressões, reflexões e dados contextuais relevantes para a pesquisa.

Com base nas observações e Coparticipação realizadas, dediquei-me ao planejamento das aulas que seriam regidas. Essa etapa envolveu a parceria juntamente com o professor supervisor para que fossem tomadas as primeiras orientações sobre a minha atuação em sala de aula.

Desta forma, foi possível perceber a importância primordial dessa conversa inicial, antes de qualquer abordagem pedagógica, foi necessário estabelecer um diálogo com o supervisor para conhecer o conteúdo programático que deveria ser desenvolvido durante o período de regência: a seleção de conteúdos, a definição de objetivos de aprendizagem e a elaboração de materiais didáticos adequados ao nível da turma.

Diante da falta de recursos disponíveis na escola – como equipamentos de multimídia de fácil acesso e materiais pedagógicos prontos – precisei recorrer a fontes alternativas que os professores supervisores disponibilizaram sites escolares, plataformas educacionais seguras e recursos pessoais (cartões com imagens, caixinha de som, mini projetor). Os planos de aula foram registrados e submetidos à apreciação do professor orientador e do supervisor antes de sua execução.

A regência constituiu o momento central do estágio, no qual assim, precisei assumir a postura docente e conduzir as aulas de Língua Espanhola. Durante essa fase, foram aplicados os planos de aula elaborados anteriormente, com eventuais ajustes e intervenções realizados em tempo real, conforme as necessidades e respostas dos alunos. As dificuldades enfrentadas nesse período incluíram o medo de errar, a insegurança quanto ao domínio da turma e os

desafios de adaptar a metodologia às diferentes realidades dos estudantes. Ao longo da regência, continuei a registrar minhas impressões e reflexões no diário de campo, instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas para sistematizar observações, percepções e análises do cotidiano escolar, Lüdke e André (1986).

Durante todo o processo – desde a observação até a regência – fiz uso do registro contínuo e detalhado das atividades desenvolvidas, das observações realizadas e das dificuldades encontradas. Esses registros, organizados em formato de diário de campo, serviram como fonte primária de dados para a posterior análise reflexiva. Ao final do estágio, a releitura dessas anotações permitiu-me identificar avanços, amadurecimento profissional e transformações na percepção da docência.

Para alcançar os objetivos deste trabalho de pesquisa qualitativa, fundamentados nos teóricos de Lüdke e André (1986).e Minayo (2014). no qual os autores defendem a técnica de investigação científica através de relatos, observação e anonimato, foram convidadas a participar do estudo quatro acadêmicas do Curso de Letras Português / Espanhol, para tanto adotou-se como metodologia o relato de experiência de natureza reflexiva, que consiste na descrição e análise crítica das vivências das estagiárias nas escolas mencionadas, bem como na produção de dados e percepções junto a outras acadêmicas que também realizavam estágio no mesmo período. Para essa produção de dados junto a essas participantes foi realizada por meio de questionários digitalizados, via whatsapp, contendo perguntas objetivas sobre o estágio supervisionado. O instrumento abordou questões como: dificuldades encontradas na preparação das aulas, a condução da sala de aula, a relação com o professor supervisor e os desafios específicos do ensino de Língua Espanhola (incluindo a motivação dos alunos, a adequação de materiais didáticos e o uso de recursos digitais)

Enviei mensagem via whatsapp para as acadêmicas estagiárias, no grupo de Lengua Española VIII, solicitando a disponibilidade das mesmas para que respondessem o Questionário de forma espontânea e sincera e que o mesmo faria parte do trabalho acadêmico e para melhor facilidade, a entrevista seria enviada pelo whatsapp particular de cada estagiária e a identidade seria mantida em sigilo absoluto. A aplicação do questionário ocorreu após a supervisão da professora orientadora. Houve o esclarecimento de eventuais dúvidas durante o preenchimento. As identidades das participantes foram preservadas por meio do uso de codinomes (Participante 1, Participante 2, Participante 3 e Participante 4).

A utilização do questionário como instrumento de levantamento de dados permitiu reunir informações padronizadas sobre as experiências vivenciadas pelas participantes durante o estágio supervisionado favorecendo a comparação entre as respostas e a identificação de

aspectos recorrentes, Lüdke e André (1986). Além disso, a garantia do anonimato e o caráter voluntário da participação contribuíram para que as acadêmicas expressassem suas percepções com maior liberdade e autenticidade. Dessa forma, os dados obtidos forneceram subsídios relevantes para compreender as dificuldades, os desafios e as aprendizagens construídas ao longo da experiência formativa, enriquecendo a análise proposta nesta pesquisa.

Após a conclusão das atividades práticas e do recebimentos dos questionários respondidos, teve início a etapa de sistematização e análise dos dados. Elaborei relatório reflexivo no qual narro e analiso criticamente toda a trajetória percorrida, confrontando as experiências vivenciadas com o referencial teórico estudado. Essa etapa permitiu identificar categorias temáticas relacionadas aos três objetivos específicos da pesquisa: (a) dificuldades enfrentadas na regência, no planejamento e na interação; (b) especificidades do ensino de espanhol (materiais, abordagem sociocultural, recursos digitais); e (c) aprendizagens construídas e contribuições para a identidade docente.

Por fim, realizou-se a socialização das experiências em ambiente acadêmico, momento no qual todas as participantes puderam compartilhar seus desafios, aprendizagens e reflexões. Essa etapa reforçou a compreensão de que as dificuldades enfrentadas não eram individuais, mas coletivas, fazendo parte da trajetória comum de formação docente.

Para a análise do material adquirido – composto pelos meus registros do diário de campo, pelo meu relato reflexivo como também pelas respostas obtidas nos questionários aplicados às acadêmicas — adotou-se a técnica de análise temática de conteúdo, inspirada nos pressupostos de Bardin (2016). Essas técnicas do autor estão voltadas para examinar comunicações, organizar o material em unidades significativas e construir categorias de sentido a partir do que foi dito ou registrado. Em vez de apenas descrever os dados, ela permite interpretar padrões, recorrências, contradições e núcleos temáticos presentes no diário de campo, no relato reflexivo e nos questionários. As etapas de análise foram as seguintes: (a) pré-análise: leitura flutuante do material e organização dos documentos; (b) exploração do material: codificação e categorização dos trechos e respostas relevantes em função dos objetivos específicos; (c) tratamento dos resultados: interpretação dos dados à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2. As categorias finais de análise foram: desafios do estágio, especificidades do ensino de espanhol e aprendizagens docentes.

A pesquisa respeitou os princípios éticos de investigação com seres humanos. As três acadêmicas participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo e consentiram voluntariamente em responder ao questionário juntamente comigo, havendo a garantia ao

anonimato e a liberdade de expressão. As escolas autorizaram a realização do estágio mediante apresentação dos documentos institucionais.

No capítulo seguinte, trataremos das experiências que demonstram adaptações metodológicas, replanejamento e reflexão crítica diante das condições reais da escola.

Dessa forma, o estágio constitui-se como espaço de formação docente, em que teoria e prática se articulam de maneira dinâmica e contextualizada.

4 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Como já foi comentado, participaram quatro acadêmicas do Curso de Letras Português/Espanhol da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Aquidauana. Os estágios foram realizados em diferentes escolas da rede pública estadual nos municípios de Anastácio e Aquidauana/MS, abrangendo turmas do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio. Os dados foram adquiridos por meio de questionário digitalizado via whatsapp com perguntas objetivas e discursivas, garantindo o anonimato das participantes.

Objetivando preservar a identidade das participantes, optou-se por renomeá-las com nomes de flores em língua espanhola, estabelecendo uma conexão simbólica com o objeto de estudo deste trabalho – o ensino da língua espanhola – ao mesmo tempo em que se assegura o sigilo das colaboradoras. Dessa forma, as acadêmicas serão identificadas como Rosa, Margarita, Azucena e Violeta. Segue o Quadro 1 com os nomes fictícios das participantes:

Quadro 1 - Nomes fictícios das participantes

Nome	Idade	Semestre	Local do Estágio	Turmas	Data da entrevista
Rosa	21	7º e 8º	E.E. Deputado Carlos Souza Medeiros	6º e 7º Ano/Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º Ensino Médio	04/2026
Margarita	31	8º	E.E. Felipe Orro	6º Ano	04/2026
Azucena	40	8º	E.E.Profº Antonio Salustio Areias	1º, 2º, 3º /Ano/Ensino Médio	04/2026
Violeta	49	7º e 8º	E.E Roberto Scaff, E.E Cívico Militar Mª Corrêa Dias e E.E Carlos Drummond de Andrade	8º, 9º Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º Ensino Médio	05/2026

Fonte: A autora.

Tal procedimento encontra respaldo nos pressupostos éticos da pesquisa qualitativa, uma vez que a utilização de pseudônimos constitui uma estratégia para garantir a confidencialidade das informações e proteger a identidade das participantes, favorecendo a

liberdade na manifestação de suas percepções e experiências (Minayo, 2014). Assim, além de atender aos princípios éticos que orientam a produção científica, essa escolha permite que os relatos sejam analisados em profundidade sem comprometer a privacidade das colaboradoras.

Ademais, a adoção de nomes fictícios que remetem ao universo da língua espanhola não representa apenas um recurso para ocultar a identidade das participantes, mas também uma escolha metodológica coerente com o contexto investigado. Ao estabelecer essa aproximação simbólica entre as colaboradoras e o objeto de pesquisa, busca-se conferir maior fluidez à apresentação e à discussão dos dados, sem perder de vista o rigor científico exigido em estudos qualitativos. Conforme destacam Lüdke e André (2018), a pesquisa em educação deve conciliar o compromisso ético com a fidelidade aos discursos dos participantes, preservando suas identidades ao mesmo tempo em que valoriza a autenticidade de suas narrativas.

Além disso, considerando que esta investigação se desenvolve no contexto do estágio supervisionado em Língua Espanhola, entende-se que as experiências relatadas pelas acadêmicas constituem importantes fontes de reflexão sobre o processo de formação docente.

Nesse sentido, Silva (2024) ressalta que os espaços de estágio favorecem a construção de uma postura crítico-reflexiva diante das práticas pedagógicas, permitindo que os futuros professores analisem os desafios encontrados na escola e ressignifiquem suas experiências formativas. Desse modo, a preservação da identidade das participantes também contribuiu para que seus relatos expressassem de maneira espontânea e segura, as dificuldades, aprendizagens e percepções vivenciadas durante o percurso investigativo, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado.

A análise que segue está organizada em três eixos temáticos, cada qual correspondendo a um dos objetivos específicos da pesquisa. Para tanto, mobiliza-se a técnica de análise temática de conteúdo, Bardin (2016), confrontando as falas das participantes com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. Busca-se, assim, não apenas descrever as experiências vivenciadas, mas também problematizá-las, identificando aproximações e distanciamentos entre o prescrito pelos documentos oficiais e pela literatura especializada e o efetivamente vivido nas salas de aula da educação básica brasileira.

4.1 DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA REGÊNCIA, DO PLANEJAMENTO E DA INTERAÇÃO

O primeiro objetivo específico deste estudo buscou identificar as principais

dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas do Curso de Letras Português /Espanhol durante o estágio supervisionado, abrangendo aspectos relacionados à regência, ao planejamento e à interação com os alunos. As falas coletadas revelam que, embora o estágio seja concebido como um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2017). a realidade da sala de aula impõe obstáculos que nem sempre são contemplados na formação inicial. Entre esses desafios, destacam-se a dispersão e a falta de interesse dos alunos, a limitação de recursos didáticos e tecnológicos, o tempo reduzido das aulas e a insegurança inicial das próprias estagiárias. Margarita e Rosa: “Muitos acham que o espanhol não é importante” e Violeta: “Sentia como se estivesse em um labirinto desconhecido, acompanhada por noites de ansiedade e pela sensação de que poderia falhar a qualquer momento”. Todos esses aspectos, em maior ou menor grau, ainda que com diferentes ênfases e matizes.

A dificuldade relatada pelas participantes em manter o interesse dos alunos pela língua espanhola não pode ser compreendida fora do contexto histórico de inserção dessa disciplina no currículo escolar brasileiro. Conforme demonstra Guimarães (2012), o ensino de espanhol no Brasil passou por avanços e retrocessos significativos ao longo das últimas décadas, sendo frequentemente tratado como uma língua “fácil” ou “próxima demais” do português, o que contribuiu para a construção de um imaginário de menor exigência e, conseqüentemente, de menor valorização por parte dos estudantes. Esse cenário foi agravado pela revogação da Lei nº 11.161/2005 em 2017, que, ao transferir a obrigatoriedade da oferta do espanhol para a esfera da autonomia escolar, gerou incertezas e descontinuidades que se refletem diretamente na percepção dos alunos sobre a relevância da disciplina. Assim, quando questionadas: Você considera que essa disciplina é valorizada no contexto escolar? Segue a resposta:

Não. A disciplina de Língua Espanhola é vista como algo secundário e ainda não é devidamente valorizada no contexto escolar. E além disso, em algumas escolas a disciplina acaba recebendo menos atenção em comparação com outras consideradas “mais importantes”. Margarita e Rosa (04/2026)

ou quando questionadas sobre: Quais foram os principais desafios enfrentados durante o estágio (em relação aos alunos, à escola ou ao conteúdo)? Obtivemos a seguinte resposta:

Os principais desafios durante o estágio supervisionado de Língua Espanhola, envolveram diferentes aspectos: Em relação aos alunos, um dos maiores desafios, foi a falta de interesse e a participação nas aulas, muitas vezes falta de motivação da parte deles ou, No contexto escolar, os desafios estiveram ligados a limitação de recursos didáticos e tecnológicos, além do pouco tempo disponível para desenvolver atividades mais dinâmicas e aprofundadas. Azucena (04/2026)

Como um desafio central, essas falas não expressam apenas características comportamentais, mas sim, os efeitos concretos de uma política linguística educacional

historicamente instável e desarticulada de sua própria implementação, conforme já criticado por Oliveira (2020). e Souza da Silva e Cabral Mendes (2022).

Ainda no que concerne às dificuldades metodológicas enfrentadas pelas participantes, as reflexões de Santos (2020). sobre os métodos de ensino de língua estrangeira oferecem um aporte teórico fundamental para a compreensão dos desafios relatados. A autora argumenta que a formação de professores de línguas, por muito tempo, esteve centrada na aprendizagem e aplicação de métodos específicos (como o método audiolingual, a abordagem comunicativa, entre outros), sem que houvesse uma preparação adequada para que o futuro docente desenvolvesse uma postura crítica e adaptativa diante das contingências da sala de aula. No contexto do estágio supervisionado em língua espanhola, essa lacuna formativa se evidencia quando as estagiárias precisam, na prática, decidir quais estratégias utilizar diante de turmas heterogêneas, com níveis de aprendizagens diferentes e com recursos materiais escassos. Margarita (2026). relata:

Recorri a metodologia para que as aulas se tornassem mais dinâmicas, jogos foi uma maneira de aprender a atenção deles, e Violeta ressalta, foi possível perceber que atividades mais dinâmicas como jogos, músicas, imagens, despertavam maior envolvimento da turma.

Essas escolhas, embora eficazes em alguma medida, foram feitas de maneira intuitiva e emergencial, e não como resultado de uma reflexão sistemática sobre os diferentes métodos disponíveis. Santos (2020). sugere, nesse sentido, a superação da visão metodológica prescritiva em direção a uma perspectiva de pós-método, na qual o professor é concebido como um profissional autônomo, capaz de teorizar sua própria prática e de construir, contextualizadamente, suas decisões pedagógicas. Essa perspectiva, se incorporada à formação inicial, poderia reduzir a sensação de insegurança relatada pelas participantes e fortalecer sua capacidade de agir com criatividade e fundamentação diante dos desafios da regência.

A dispersão dos alunos foi apontada por praticamente todas as participantes como um dos entraves centrais para o desenvolvimento das aulas. *Margarita relatou que a turma, em geral, mostrava-se dispersa, e que apenas alguns alunos conseguiam concluir as atividades propostas.* Rosa, por sua vez, mencionou que *o maior desafio foi manter o interesse da turma, pois muitos estudantes acham que o espanhol não é importante.* Azucena também confirmou essa percepção ao afirmar que *um dos principais desafios foi manter o interesse e a participação dos alunos, lidando com diferentes níveis de conhecimento dentro da mesma turma.* Essa realidade corrobora o que Souza da Silva e Cabral Mendes (2022). já apontavam

ao discutir as dificuldades do estágio em língua espanhola: a falta de motivação dos estudantes, muitas vezes associada à baixa valorização da disciplina no currículo escolar, compromete o engajamento e exige do futuro professor estratégias constantes de negociação de sentido e de reconstrução do interesse pela aprendizagem.

Outra dificuldade recorrente nos relatos diz respeito à limitação de recursos didáticos e tecnológicos disponíveis nas escolas. Violeta descreveu de forma bastante ilustrativa que as salas de aula não possuíam projetor multimídia, o que a levou a recorrer a materiais impressos preparados por ela mesma, além de atividades com músicas, jogos e imagens. Azucena também mencionou a limitação de recursos como um desafio significativo, ao passo que Rosa apontou a necessidade de mais materiais divertidos, como livros coloridos e livros didáticos. Diante desse cenário, Violeta relatou ter levado de casa recursos pessoais – caixinha de som e mini projetor – para tornar as aulas mais dinâmicas. Essa experiência evidencia o que Costa e Queiroz (2025). denominam como um dos grandes desafios do ensino de espanhol no contexto brasileiro: a escassez de materiais didáticos adequados, que força o professor em formação a desenvolver criatividade e autonomia para produzir ou adaptar seus próprios recursos. Nesse sentido, a falta de infraestrutura, embora seja um obstáculo, também se revela um potente catalisador da inovação pedagógica, ainda que essa inovação recaia, muitas vezes, sobre o próprio estagiário em um movimento de responsabilização individual por lacunas estruturais.

O tempo reduzido destinado às aulas de Língua Espanhola foi outro desafio unânime entre as participantes. Margarita destacou que a *carga horária de apenas uma hora/aula exigia a elaboração de planos de aula mais práticos e objetivos, e que o avanço nas habilidades de oralidade foi mais limitado justamente por essa restrição temporal*. Rosa também mencionou a dificuldade de lidar com o pouco tempo de aula por semana, enquanto Violeta observou que o tempo reduzido dificultava o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e aprofundadas. Conforme os relatos dos autores isso dialoga diretamente com as críticas que Oliveira (2020). e Souza da Silva e Cabral Mendes (2022). dirigem às políticas linguísticas educacionais brasileiras a oferta de espanhol com carga horária insuficiente não apenas compromete o processo de ensino-aprendizagem, mas também envia uma mensagem implícita de desvalorização da disciplina no currículo escolar.

Como bem sintetiza Sacristán (2000). o currículo real – aquele que efetivamente se materializa em sala de aula – é filtrado por condições materiais concretas, e a carga horária reduzida é uma dessas mediações que podem distanciar radicalmente a prática da prescrição oficial contida em documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Brasil, (2006).

Por fim, mas não menos importante, a insegurança inicial e o medo de errar emergiram como desafios de ordem subjetiva, mas de enorme impacto na experiência do estágio. Violeta fez um dos relatos mais sensíveis a esse respeito, ao descrever que se sentia como se estivesse em um labirinto desconhecido, acompanhada por noites de ansiedade e pela sensação de que poderia falhar a qualquer momento. Azucena também admitiu que, no começo, bateu um pouco de insegurança, e que essa insegurança esteve presente no início da prática. Rosa, embora tenha mencionado menos explicitamente essa dimensão emocional, destacou que o estágio lhe mostrou a importância do carinho e do respeito com os alunos, sugerindo que a construção da confiança foi um processo gradual. Esses depoimentos confirmam o que Pimenta e Lima (2017). afirmam ao caracterizar o estágio como um momento de confronto com a complexidade da sala de aula, no qual o futuro professor vivencia ansiedades e dúvidas que são inerentes ao processo de construção da identidade docente. Como argumentam Souza da Silva e Cabral Mendes (2022). é justamente no enfrentamento dessas inseguranças – e no suporte recebido de professores supervisores e orientadores – que o estagiário aprende a ressignificar seus medos e a transformá-los em combustível para o amadurecimento profissional. O fato de todas as participantes terem relatado apoio institucional (escola, supervisor, orientador) corrobora essa tese e será retomado nas seções seguintes.

Diante dos desafios aqui analisados, sugere-se, com base no referencial teórico mobilizado, algumas direções para o aprimoramento do estágio supervisionado em língua espanhola. Pimenta e Lima (2017). defendem que o estágio não deve ser reduzido a um mero cumprimento de carga horária, mas sim concebido como um espaço de pesquisa e reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, é de suma importância que os cursos de licenciaturas fortaleçam os momentos de supervisão coletiva, nos quais os estagiários pudessem compartilhar suas dificuldades e soluções encontradas, como as relatadas por Violeta (levar recursos de casa) ou por Rosa (uso de músicas e conversas em grupo). Além disso, Costa e Queiroz (2025). sugerem que a formação inicial deve preparar o futuro professor para atuar em contextos de escassez, oferecendo disciplinas ou oficinas práticas de elaboração de materiais didáticos alternativos e de adaptação de recursos digitais a realidades de baixa infraestrutura tecnológica. Tais medidas não resolvem os problemas estruturais – que dependem de políticas públicas –, mas poderiam reduzir a sensação de desamparo e potencializar a criatividade docente como ferramenta de resistência e inovação.

Outra sugestão, alinhada às falas de Margarita e Violeta sobre o tempo reduzido, diz respeito à necessidade de repensar a carga horária da língua espanhola na educação básica

brasileira. Oliveira (2020). argumenta que a simples revogação ou manutenção de leis não é suficiente; é preciso que haja um compromisso efetivo com a criação de condições materiais para o ensino, incluindo a ampliação da carga horária para pelo menos duas aulas semanais, como sugerido por Rosa em seu questionário. Enquanto essa mudança não ocorre, as participantes deste estudo sugerem que os planejamentos de estágio priorizem competências integradas (ler, escrever, falar e ouvir em um mesmo bloco) em vez de separar habilidades por aula, otimizando assim o tempo disponível. Ademais, Salgado (2018). recomenda que as universidades estabeleçam parcerias mais estreitas com as escolas-campo, criando projetos de extensão que possibilitem aos estagiários um contato mais prolongado e menos fragmentado com a realidade escolar, o que poderia amenizar o choque inicial entre teoria e prática tão presente nos relatos de insegurança.

Em poucas palavras, a análise das dificuldades enfrentadas por Rosa, Margarita, Azucena e Violeta evidencia que os desafios do estágio supervisionado em língua espanhola são múltiplos e interconectados, abrangendo dimensões estruturais (falta de recursos, carga horária insuficiente), relacionais (dispersão e desinteresse dos alunos) e subjetivas (insegurança, medo de errar). Não obstante, a gravidade desses obstáculos, os relatos também revelam a resiliência e a criatividade das futuras docentes, que buscaram, dentro de suas possibilidades, contornar as limitações impostas pelo contexto. O apoio da escola, do professor supervisor e do orientador – unânime entre as participantes – mostrou-se um fator de proteção fundamental, capaz de transformar a vulnerabilidade em aprendizado. Assim, reconhecer essas dificuldades não significa desmerecer o estágio, mas sim compreendê-lo em sua complexidade real, para que se possam construir, coletiva e institucionalmente, alternativas que reduzam o fosso entre o prescrito e o vivido. Tais aprendizagens, contudo, não se esgotam na identificação de problemas; elas se desdobram na compreensão das especificidades do ensino de espanhol e na construção da identidade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar os desafios e as aprendizagens vivenciados no estágio supervisionado de língua espanhola, a partir de um relato reflexivo baseado na experiência prática e na percepção de acadêmicas do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Aquidauana. Para tanto, delinear-se três objetivos específicos: identificar as principais dificuldades enfrentadas durante o estágio; compreender como as especificidades do ensino de espanhol influenciam a prática pedagógica; e refletir sobre as aprendizagens construídas e suas contribuições para a formação docente e para o desenvolvimento da identidade profissional. A metodologia adotada – Pimenta e Lima (2017), o relato de experiência de natureza reflexiva, aliado à aplicação de questionários discursivos com as acadêmicas – mostrou-se adequada aos propósitos da investigação, pois permitiu não apenas descrever as vivências, mas também problematizá-las à luz do referencial teórico, (Bardin, 2016).

No que tange ao primeiro objetivo específico, a análise das falas de Rosa, Margarita, Azucena e Violeta revelou que os desafios do estágio supervisionado em língua espanhola são múltiplos e interconectados. A dispersão e a falta de interesse dos alunos, a limitação de recursos didáticos e tecnológicos, o tempo reduzido das aulas e a insegurança inicial, emergiram como as dificuldades mais recorrentes. Isso, corroboram o que a literatura especializada já apontava: Souza da Silva e Cabral Mendes (2022) destacam a falta de motivação dos estudantes como um entrave central; Costa e Queiroz (2025) enfatizam a escassez de materiais adequados à realidade brasileira; e Oliveira (2020) critica a carga horária insuficiente destinada ao espanhol no currículo escolar. Além disso, as falas sobre a insegurança inicial confirmam o argumento de Pimenta e Lima (2017) de que o estágio é um momento de confronto com a complexidade da sala de aula, no qual o futuro professor vivencia ansiedades inerentes ao processo de construção da identidade docente. Não obstante, a gravidade desses obstáculos, o apoio do professor supervisor e do professor orientador mostrou-se um fator de proteção fundamental, capaz de transformar vulnerabilidades em aprendizado.

Com relação ao segundo objetivo específico – compreender como as especificidades do ensino de Língua Espanhola influenciam a prática pedagógica –, os dados indicaram que as acadêmicas desenvolveram estratégias criativas para lidar com a escassez de materiais e com as limitações de infraestrutura. Violeta, por exemplo, relatou ter levado de casa caixinha de som e mini projetor; Rosa e Azucena recorreram a músicas, jogos, diálogos e atividades

interativas. Todas as participantes reconheceram o papel sociocultural do espanhol como língua de integração regional, de ampliação de oportunidades profissionais e de desenvolvimento da competência intercultural. No entanto, acerca da fragilidade das políticas linguísticas educacionais brasileiras, que ora avançam no discurso, ora retrocedem na prática, mantêm o espanhol em um limbo de oferta irregular e descontínua.

Quanto ao terceiro objetivo específico – refletir sobre as aprendizagens construídas e as contribuições do estágio para a formação docente e para o desenvolvimento da identidade profissional – os relatos das participantes apontam transformações significativas. Antes do estágio, algumas acadêmicas, como Azucena e Rosa, acreditavam que ensinar espanhol se resumia ao ensino de regras gramaticais; após a experiência, passaram a compreender que o mais importante é desenvolver a comunicação e a aproximação cultural com os países vizinhos. Violeta, cujo relato foi particularmente sensível e profundo, destacou que o estágio representou uma vitória pessoal para além da formação acadêmica, especialmente por ser uma mulher que retomou os estudos após os 40 anos, conciliando maternidade, trabalho e as exigências da universidade. Esse depoimento, único entre as participantes, traz à tona uma dimensão frequentemente invisibilizada nos debates sobre formação docente: as condições concretas de vida – gênero, idade, sobrecarga de trabalho, ausência de políticas de acolhimento para estudantes atípicos – que atravessam e, muitas vezes, dificultam a trajetória de quem busca na educação uma via de transformação pessoal e profissional. Assim, o estágio revelou-se, para todas, um espaço privilegiado de (re)construção da identidade docente, no qual a teoria e a prática, embora distantes, puderam ser aproximadas pela reflexão crítica e pelo suporte recebido.

Nesse sentido, reconhecem-se algumas limitações deste estudo. O número reduzido de participantes (quatro acadêmicas) e o recorte geográfico restrito aos municípios de Anastácio/MS e Aquidauana/MS não permitem generalizações para outros contextos. Além disso para a produção de dados, fez-se uso de questionário digitalizado, embora tenha garantido o anonimato e a sinceridade das respostas e a discussão em sala de aula com os professores, sobre as experiências no decorrer dos estágios, ainda assim, reconhece-se a falta de aprofundamento de certos temas que poderiam ser explorados em uma longa escala de abrangência.

Assim, em uma futura pesquisa pretendo ampliar o número de participantes, incluir escolas de diferentes redes (pública estadual, municipal e privada) e de diferentes regiões do país, bem como a adoção de métodos mistos (questionários e entrevistas em profundidade) que permitam captar com maior riqueza as nuances das experiências de estágio

supervisionado.

É pertinente ainda, que futuros estudos investiguem mais detidamente as condições de permanência de estudantes não tradicionais – mulheres, pessoas acima de 40 anos, trabalhadores, pais e mães solo – nos cursos de licenciatura, com vistas à proposição de políticas institucionais mais inclusivas e humanizadas.

Diante dos avanços e retrocessos constatados no ensino de línguas, em especial no que se refere ao espanhol, posiciono-me em defesa de uma formação docente mais crítica, contextualizada e comprometida com a realidade das escolas públicas brasileiras. Concordo com Pimenta e Lima (2017). ao afirmar que o estágio não se reduz a um momento de aplicação de teorias, mas constitui um espaço de construção da identidade profissional, marcado por tensões, inseguranças e, simultaneamente, por descobertas e ressignificações. A vivência relatada pelas acadêmicas corrobora essa perspectiva: a insegurança inicial, a escassez de materiais e a carga horária reduzida não representam apenas obstáculos técnicos, mas expressam uma política educacional ainda frágil no que concerne ao ensino de espanhol.

Ao mesmo tempo a necessidade de práticas pedagógicas criativas e contextualizadas, capazes de superar a mera transmissão de regras gramaticais e promover uma comunicação significativa e intercultural. As estratégias adotadas pelas estagiárias – uso de músicas, jogos, recursos tecnológicos próprios e atividades interativas – alinham-se a essa direção e evidenciam que, mesmo em contextos de precariedade, é possível construir um ensino de espanhol mais humano, crítico e relevante.

Desse modo, compreendo que a solução para o contexto descrito não reside apenas na ampliação de recursos ou na estabilização de políticas linguísticas – ainda que tais medidas sejam urgentes –, mas também na valorização da formação reflexiva, do apoio institucional e do protagonismo docente. O estágio supervisionado, quando adequadamente orientado e vivenciado de forma crítica, pode consolidar-se como espaço de resistência e transformação, capaz de formar professores não apenas técnicos, mas sujeitos históricos, conscientes de seu papel na promoção de uma educação linguística mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, B. A. **O espanhol no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e o seu espaço na perspectiva da integração regional**. 2024. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/e7644d03-8cea-4bae-bb7d-c4cdd677f351>. Acesso em: 23 abr. 2026.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; DONNINI, L.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. **Inglês e Espanhol no Enem 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos**. Brasília: Sociedade de Linguística Aplicada, 2010.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim!: em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERGER, I. R. **Gestão do multi-plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. 2015. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133000/333579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 1.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte. São Paulo: Parábola, 2007.

COSTA, Lucas Eduardo; QUEIROZ, Jozefh. **Estágio supervisionado de língua espanhola: seleção/elaboração de materiais didáticos, competência sociocultural e dimensão digital das aulas de espanhol (Relato de experiência)**. Revista Areia, Maceió, v. 8, n. 9, p. 77–88, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/rea/article/view/18168>. Acesso em: 10 maio 2026.

GUIMARÃES, Anselmo. **História do Ensino de Espanhol no Brasil**. Scientia Plena, [S. l.], v. 7, n. 11, 2012. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 2 jun. 2026.

IBARRA, Andreina. **Deportes: Una pasión que une a los pueblos latinoamericanos**. Higher Learning, enero de 2022. Disponível em: <https://vhlblog.vistahigherlearning.com/deportes-una-pasion-que-une-a-los-pueblos-latinoamericanos.html>. Acesso em: 15 jan. 2026.

KANASHIRO, Daniela Sayuri; ERES FERNÁNDEZ, Gretel María. **A lei do espanhol e o discurso da integração**. Revista Conexão Letras, Porto Alegre, v. 7, n. 8, p. 1-12, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política linguística e ensino de espanhol no Brasil: avanços, recuos e desafios**. Revista da ABRALIN, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 45-68, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Porque o estágio para quem já exerce o magistério:**

uma proposta de formação contínua. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALGADO, Danieli Fernanda Sutil. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol.** 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3690>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SANTOS, M. M. R. dos. **Ensino de língua estrangeira: os métodos.** Revista Entre Linguas, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249–265, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i2.13072. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13072>. Acesso em: 8 jun. 2026.

SILVA, Maria Carolina André da. **Revisando a prática de ensino de E/LE em estágios obrigatórios e PIBID: esboço de uma proposta didática reflexiva.** 2024. 82 f. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/39143>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SOUZA DA SILVA, Jucileide; CABRAL MENDES, José. **Formação e prática docente: relato de experiência do estágio supervisionado em língua espanhola.** Revista Geadel, Rio Branco, v. 3, n. 05, p. 73–86, 2022. DOI: 10.29327/269116.3.5-7. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/6402>. Acesso em: 05 maio 2026.

ANEXO A



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



QUESTIONÁRIO DISCURSIVO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Este questionário tem como objetivo produzir dados para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), voltada à análise das experiências de estágio supervisionado no ensino de Língua Espanhola. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, sendo garantido o anonimato dos participantes.

Identificação do(a) participante

Nome (Participante N° __) _____

Formação/Curso: _____

Semestre/Ano: _____ Instituição: _____

Local do estágio: _____ Turma(s) _____

1. Experiência geral e formação docente

Como você descreve sua experiência geral durante o estágio supervisionado em Língua Espanhola?

Na sua concepção, houve alguma mudança sobre o ensino de Língua Espanhola após o estágio? Explique.

2. Práticas pedagógicas e metodologias

Quais metodologias e estratégias de ensino foram utilizadas durante o estágio?

Como você avalia a eficácia dessas metodologias no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos?

3. Desafios e dificuldades

Quais foram os principais desafios enfrentados durante o estágio (em relação aos alunos, à escola ou ao conteúdo)?

Recebeu apoio da escola, do professor supervisor ou do professor orientador nesse processo? De que forma?

4. Reflexão crítica sobre o ensino de Espanhol

Qual a importância do aprendizado da Língua Espanhola na formação dos alunos da educação básica?

Você considera que essa disciplina é valorizada no contexto escolar? Justifique.

Que melhorias você sugere para o ensino de Língua Espanhola nas escolas públicas/privadas?

5. Considerações finais (somente se quiser responder).

Relate uma experiência marcante vivida durante o estágio (positiva ou negativa).

Há algo que você gostaria de acrescentar sobre sua vivência no estágio que não foi abordado neste questionário?