



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

GILSON ALVES DAS NEVES

**DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE ESPANHOL DO CAMPUS VI
DA UEPB: RELATO E REFLEXÃO DE UMA PRÁTICA VIVIDA**

**MONTEIRO-PB
2023**

GILSON ALVES DAS NEVES

**DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE ESPANHOL DO CAMPUS VI
DA UEPB: RELATO E REFLEXÃO DE UMA PRÁTICA VIVIDA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**MONTEIRO-PB
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N518e Neves, Gilson Alves Das.

Do estágio supervisionado no curso de Espanhol do campus VI da UEPB [manuscrito] : relato e reflexão de uma prática vivida / Gilson Alves Das Neves. - 2023.

28 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2023.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, Coordenação do Curso de Letras - CCHE. "

1. Ensino de língua espanhola. 2. Formação de professores. 3. Metodologia de ensino de língua estrangeira. 4. Estágio supervisionado. I. Título

21. ed. CDD 372.6561

GILSON ALVES DAS NEVES

**DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE ESPANHOL DO CAMPUS VI
DA UEPB: RELATO E REFLEXÃO DE UMA PRÁTICA VIVIDA**

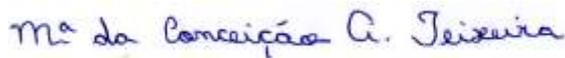
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Espanhol.

Aprovado em: 30/06/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Esp. Dalila Gomes da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai, José das Neves (em memória), e à minha Mãe, Maria Vera Lucia Alves, por sempre me apoiarem em todos os meus desafios e objetivos, por sempre estarem segurando em minhas mãos, me abençoando, me protegendo, com dedicação, companheirismo e muito amor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Corpo Humano	20
Figura 2 – Vestimentas	21
Figura 3 – Recorte de Jornal	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	DO ENSINO DE ESPANHOL EM 2018: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS.....	09
2.1	LÍNGUA ESPANHOLA E ENSINO: REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	14
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
	REFERÊNCIAS	25

DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE ESPANHOL DO CAMPUS VI DA UEPB: RELATO E REFLEXÃO DE UMA PRÁTICA VIVIDA

Gilson Alves das Neves*

RESUMO

O presente trabalho consiste na descrição e na reflexão sobre um conjunto de atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no curso de Língua Espanhola realizado dentro das ações do projeto Gira Mundo - 2018, ação do governo do estado da Paraíba de promoção à prática do intercâmbio para estudantes do ensino médio da rede pública de ensino. Nosso objetivo é refletir como as atividades realizadas contribuíram para o exercício da docência nós, os professores em formação inicial e, ao mesmo tempo, para o ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira para os alunos do referido projeto. Embasamos nossas reflexões nas orientações teórico-metodológicas dispostas em documentos parametrizadores de ensino bem como em estudiosos da área de formação de professores, como Pimenta e Lima (2005), Souza (2010). Esperamos prestar uma contribuição para a historicização das práticas de estágio supervisionado em Língua Espanhola do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba.

Palavras-chave: Ensino de Língua Espanhola. Formação de Professores. Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira

RESUMEN

El presente trabajo consiste en la descripción y reflexión sobre un conjunto de actividades desarrolladas durante el curso de Práctica Supervisada en Lengua Española realizado dentro de las acciones del proyecto Gira Mundo - 2018, acción del gobierno del estado de Paraíba para promover la práctica de intercambio para estudiantes de educación secundaria en el sistema escolar público. Nuestro objetivo es reflexionar sobre cómo las actividades realizadas contribuyeron al ejercicio de la docencia por parte de nosotros, los docentes en formación inicial y, al mismo tiempo, a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera para los alumnos del referido proyecto. Basamos nuestras reflexiones en las orientaciones teórico-metodológicas establecidas en los documentos de parametrización de la enseñanza, así como en estudiosos del área de formación docente, como Pimenta e Lima (2005), Souza (2010). Esperamos contribuir a la historización de las prácticas de prácticas supervisadas en lengua española en el Campus VI de la Universidad Estadual de Paraíba.

Palabras-clave: Enseñanza de la Lengua Española. Formación de Professores. Metodología de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

* Aluno de Graduação em letras Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI.
gilsonalves.uj@hotmmail.com

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é, partindo de nossas ações ao longo do estágio supervisionado, refletir como essa experiência se configurou como ação formativa importante em nosso percurso como professor em formação inicial, tendo em vista que o estágio se configura, para muitos dos licenciandos, como uma primeira experiência de exercício da docência. Não era, entretanto, esse o nosso caso. Já havíamos ministrado aulas, mas não de Língua Espanhola, de maneira que o estágio foi, de fato, a nossa primeira vivência como docente de Língua Espanhola, ainda que em formação inicial.

No Brasil, o estágio é componente curricular obrigatório e, em sua concepção, deve oferecer contribuições diferenciadas para o estagiário. Segundo parecer do Conselho Nacional de Educação, os cursos de graduação voltados à formação de professores para a educação básica devem apresentar 400 horas de estágio, tendo em vista que este é uma etapa importante dos estudos de quem pretende atuar como professor e por isso o estágio é um momento em que o estagiário tem oportunidades de refletir sobre os aspectos didáticos e metodológicos que envolvem a educação básica:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 20).

Considerando que não basta apenas o estagiário conhecer muitas teorias e métodos, mas não ter oportunidades de colocar em prática o que os métodos e teorias sugerem, o estágio muitas vezes serve como o primeiro espaço em que o estagiário tem contato com o exercício de ensinar. Assim, por meio da observação, participação e atuação como professor desde o estágio, o graduando poderá refletir sobre suas futuras práticas pedagógicas.

Como espaço de formação, o estágio, nas licenciaturas, está organizado de duas formas: o de observação e o de intervenção. No primeiro, o licenciando adentra

o espaço escolar para observar a dinâmica da escola, da sala de aula, o modo como o professor ministra as aulas, as metodologias que emprega, os tipos de avaliações que aplica. Trata-se, pois, de um momento de conhecimento do campo de atuação a fim de inteirar-se de seus atores e das relações cotidianas que se estabelecem entre eles. No segundo caso, o licenciando não tem a necessidade de observar apenas. Ele, ainda que sob uma dupla supervisão (a do docente da escola e a do docente da universidade responsável pelo componente de estágio), passará a intervir na realidade escolar a partir da ministração de aula, da aplicação de atividades. Trata-se, pois, de um momento de vivência efetiva da docência, ainda que em um curto espaço de tempo, uma vez que compete ao estagiário ministrar um número específico de aulas:

[...] os estágios de regência devem servir de experimentação didática para o aluno – estagiário, sendo então concebidos como um objeto de investigação, criando condições para que o aluno seja o pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudanças em potencial (CARVALHO, 2017, p. 65).

No nosso caso do presente trabalho, o objeto de reflexão é, portanto, nossa intervenção como licenciando do curso de Espanhol do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba durante o primeiro semestre do ano de 2018. Vamos, então, nos deter na descrição e na reflexão sobre as ações que foram desenvolvidas por nós em uma situação didática bem específica, uma vez que os sujeitos com quem trabalhamos eram alunos que iriam fazer um exame de avaliação para um intercâmbio. Logo, eles precisavam ter aulas de espanhol para se submeter a este exame.

Realizamos o estágio no ensino médio completo integrado à educação profissional. A escola em que o nosso estágio foi realizado existe há 46 anos. Na época de nossa intervenção, ela contava com vinte e dois funcionários, sessenta e seis professores e quase duzentos e cinquenta alunos. A escola tinha turmas nos turnos diurno e noturno. As aulas para os alunos matriculados no ensino médio integral e profissionalizante aconteciam apenas no período diurno.

Nossas aulas aconteciam aos sábados das 8h às 12h e começaram no mês de abril e foram até o mês de maio. Ao todo, foram seis encontros e um total de vinte e seis horas de aulas de espanhol para alunos de diversas escolas do Cariri Paraibano. Estavam participando das aulas porque, como já dissemos, estavam cursando uma vaga de intercâmbio em virtude de sua participação no programa

Gira-Mundo. Esta é uma ação do governo do estado da Paraíba e visa oferecer aos alunos da segunda série do ensino médio a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a partir de um intercâmbio com o governo da Espanha. Nossas aulas seguiram os conteúdos previamente selecionados e presentes no material didático entregue aos alunos, mas, em algumas ocasiões, tivemos que fazer algumas alterações e preparar nossos próprios materiais para nossas aulas. De qualquer forma, nossas aulas buscaram aprimorar as quatro habilidades esperadas dos alunos de uma língua estrangeira: ouvir, ler, falar e escrever, respectivamente.

Em síntese, o presente texto é resultado de nossas ações docentes vivenciadas ao longo de nosso estágio curricular em uma escola pública de ensino médio do estado da Paraíba. O presente trabalho está estruturado em duas grandes partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira delas, fazemos uma exposição dos pressupostos teóricos que subsidiaram nossas ações, momento em que foi preciso mobilizarmos os conhecimentos de cunho teórico aprendidos ao longo do curso. Na outra parte, descrevemos as nossas ações no estágio e as dos nossos colegas que estagiaram conosco, ocasião em que refletimos sobre nossa experiência como alunos de graduação para ministrar aulas para alunos da educação básica. Em nossas considerações, pontuamos como o estágio foi uma ação importante em nossa formação docente.

2 DO ENSINO DE ESPANHOL EM 2018: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Nesta seção faremos algumas considerações sobre o ensino de espanhol no Brasil. Para isso, vamos nos deter no que apontam alguns documentos oficiais que serviam de base para o currículo brasileiro de língua estrangeira no período em que transcorreu o estágio que nos serve como ponto de reflexão, razão por que deixamos de lado a menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os documentos a que nos reportaremos trazem considerações que, de maneira geral, apontam para como deve funcionar o ensino no Brasil a partir de alguns subsídios que sinalizam, por sua vez, para certos caminhos para o professor cujo trabalho em sala de aula é responsável para que seus alunos possam desenvolver certas habilidades básicas como: ler, escrever, falar e ouvir. Apesar do caráter normativo, esses documentos oficiais são bastante flexíveis sobre como o trabalho docente pode ser feito em sua turma e, embora atualmente tenhamos um novo documento parametrizador – a BNCC – não se tornaram obsoletos,

considerando-se que muitas das reflexões que tais documentos trazem permanecem importantes como princípios filosóficos para o ensino e a formação dos sujeitos na educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram escritos para que houvesse um eixo que norteasse o ensino no Brasil e que esse ensino fosse oferecido com qualidade. Por isso, nos PCN há uma preocupação maior com fatores internos ao trabalho docente (reflexão teórico-metodológica, formação de professores) do que com fatores externos ao ensino (estruturas físicas das escolas, número excessivo de alunos em sala de aula, condições precárias de trabalho docente, baixa motivação de professores e alunos).

Na apresentação ao volume destinado ao ensino da língua estrangeira no nível fundamental, é dito que uma das razões pelas quais uma língua estrangeira deve ser aprendida é desenvolver nos alunos sua autopercepção como ser humano e como cidadão. Para que esse objetivo seja alcançado, o ensino de língua estrangeira precisa ter como eixo:

[...] o engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição (BRASIL, 1998, p. 5).

No entanto, até a época em que realizamos o nosso estágio, notamos que o governo brasileiro vinha tomado algumas medidas que podiam inviabilizar a existência de uma política voltada para o pluralismo linguístico, inclusive trouxe dificuldades para que o ensino do espanhol se consolidasse em todo o território nacional, uma vez que a presença do Espanhol no currículo brasileiro não é mais obrigatória e em muitos estados e municípios do país não havia seleção de professores de espanhol.

Apesar disso, devido a fatores políticos, econômicos e sociais decorrentes das relações estabelecidas pelo Brasil com outros países latino-americanos, o conhecimento do Espanhol como língua estrangeira é muito importante para os

alunos brasileiros, embora haja predominância do ensino da língua inglesa no currículo escolar brasileiro.

Reconhecendo a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, os PCN defendem que, para que a aprendizagem ocorra de fato, o ensino deve estar ancorado em uma perspectiva sociointeracional pelos seguintes motivos:

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história.

[...]

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (BRASIL, 1998, p.15).

Na citação acima, percebemos que o lastro teórico a partir do qual são pensadas as reflexões propostas pelos PCN vêm do pensamento de Vygotsky. Segundo Oliveira e Paiva (2004), para o pensador bielorrusso, a aprendizagem é sempre um processo mediado e influenciado pela interação que os sujeitos estabelecem com outras pessoas e também com outros artefatos culturais. Nesse sentido, tendo em vista as condições em que ocorre o ensino de língua estrangeira no Brasil, o primeiro mediador é o professor que precisa mostrar aos alunos que “as línguas não devem [ser vistas] apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, saberes e valores” (BRASIL, 2006, p.131). Ou seja, de maneira geral, o ensino de língua estrangeira é amplamente pensado sob o aspecto humanista e tem como objetivo despertar no aluno a consciência cidadã a partir do conhecimento de outras culturas, de outros povos, de outras formas de ser, de existir e organizar o mundo ao nosso redor.

Essa orientação teórica está presente, por exemplo, nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba. Esses documentos entendem o ensino de uma língua estrangeira como uma prática social por meio da qual valores ideológicos e relações de poder são frequentemente elaborados. Por isso, esses documentos “recomendam que a língua estrangeira não seja tomada como um sistema datado e

imutável, mas sim como um processo dinâmico de interação entre interlocutores que realizam ações, envelhecem e agem discursivamente sobre o outro” (PARAÍBA, ano, pág. 103-104). Para que o aluno consiga perceber o aspecto dinâmico da língua e seu aspecto interacional, os Referenciais Curriculares da Paraíba defendem que o ensino de língua estrangeira seja pautado no uso dos mais diversos gêneros textuais em consonância com o que apreçoam os PCN:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Tidos como fenômenos históricos, os gêneros textuais são associados à vida cultural e social de um povo e se configuram como bastante abrangentes. Vistos como práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são, portanto, frutos de um trabalho coletivo e, conseqüentemente, ordenam e estabilizam “as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Como entidades sócio-discursivas e formas de atuação social, os gêneros textuais não “são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Nesse sentido, podemos dizer que cada contexto, em muitos casos, cada domínio discursivo, possui gêneros específicos que fazem parte do cotidiano das pessoas nos mais diversificados âmbitos. No dizer de Marcuschi (2003), os gêneros textuais podem ser descritos da seguinte forma:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação à sociedade anteriores a comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2003, p.19)

Como já dito, os gêneros textuais nascem em virtude de uma função social e os seus usos e os efeitos que produzem são bastante amplos, visto que são responsáveis por sanar as necessidades de comunicação, inclusive podendo transmutar-se em novos gêneros a fim de que as necessidades de comunicação

sejam atendidas. Acerca do surgimento de novos gêneros, lembremo-nos das palavras de Marcuschi (2003, p. 20):

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ad ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. [...]. a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. [...]. Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre oralidade e escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. [...] criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda muito presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Cabe salientarmos que os gêneros textuais em sua totalidade não se definem apenas por características estruturais ou linguísticas, mas pela funcionalidade que fica a encargo dele:

Partimos do pressuposto básico de que é importante se comunicar verbalmente a não se por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2003, p.22)

Desse modo, percebe-se que os gêneros textuais, como práticas de linguagem, possuem acentuado caráter social. Por isso, são tidos como práticas sócio-históricas por meio das quais nós podemos agir perante o mundo e significá-lo por meio de eventos de comunicação. Em virtude disso, a proposta de ensino de uma língua na perspectiva dos estudos dos gêneros textuais é mais relevante para os alunos, pois “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e apenas uma forma de alcançar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (DIONÍSIO, 2005, p. 29). Nessa área, podemos considerar que a apropriação de gêneros é uma ferramenta indispensável para a socialização e inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Acreditamos que, aliando a perspectiva do ensino de língua estrangeira a partir do estudo dos gêneros textuais à ideia de trabalhar também a partir de temas geradores, segundo a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, outro dos documentos oficiais do Brasil, o professor pode escolher apenas um gênero textual ou vários deles em que haja um único tema gerador. Em seguida, o professor, a partir do gênero textual e do tema gerador escolhido, poderá trabalhar

com seus alunos as especificidades do gênero escolhido a partir de seu modo de realização, seja oral (debate, seminários, entrevistas) ou escrito (reportagem, resenha, resumo, artigo de opinião), das esferas sociais (diária, profissional, escolar, religiosa, jurídica) em que o gênero circula e dos suportes (jornais, revistas, livros, cartazes, blog, rádio, TV, sites) em que o gênero é veiculado (BRASIL, 2006). Nessa proposta de ensino, o professor pode, ao mesmo tempo, colocar o aluno em contato com as formas e usos da linguagem e levá-lo a refletir sobre os usos linguísticos.

Nos casos em que o professor apresenta dificuldade em escolher um tema gerador, os temas transversais podem ser uma possível forma de escolha do tema:

Assim, os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira.

[...]

Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial. Essas questões podem envolver tópicos como: o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os linguísticos); a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; a organização política das minorias étnicas, por exemplo, os maoris na Nova Zelândia, os quéchuas no Peru, os argelinos na França, os ianomâmis no Brasil e na Venezuela, e não-étnicas, por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica (BRASIL, 1998, p. 43-44).

Como mostraremos a seguir, em nossa experiência docente, organizamos nossas aulas em torno dos seguintes eixos: falar, ouvir, escrever e refletir sobre alguns conteúdos da língua para que houvesse um verdadeiro engajamento discursivo por parte dos alunos, isto é, a capacidade de se envolver, por meio da linguagem, com os outros, além daquela capacidade que a língua materna oferece.

2.1 LÍNGUA ESPANHOLA E ENSINO: REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Como já dissemos na introdução, a escola em que ocorreu nosso estágio pertence à rede pública de ensino e está localizada na cidade de Monteiro, Paraíba. Ela só oferecia o ensino médio nos três turnos. O ensino integral e integrado à

educação profissional ocorre apenas no turno diurno, modalidade em que os alunos têm aulas durante todo o dia (manhã e tarde). A escola funcionava como escola integral há cinco anos e estava na modalidade de ensino profissionalizante há apenas dois anos. Ela oferece oportunidades de estudo para estudantes da comunidade rural e urbana. Atualmente, a escola faz parte da rede de escolas cidadãos do estado da Paraíba e o ensino tornou-se integral.

Até o ano em que realizamos o estágio, lembremos que, em virtude da pouca oferta de língua espanhola nas escolas de Monteiro, especialmente as da rede pública, era um pouco mais difícil encontrar campo para atuação, como bem historicizam Prata e Espinar¹ (2020) quando se voltam para a reflexão sobre a prática de estágio logo nos primeiros anos de implantação do curso de Espanhol no campus VI da UEPB, época em que, mesmo em vigência, a lei que tornava obrigatória a oferta de Espanhol no ensino básico não era cumprida:

Como professoras de estágio desta instituição, deparamo-nos com muitas dificuldades devido ao fato de que a disciplina Língua Espanhola ainda não faz parte dos componentes curriculares ofertados pela maioria das escolas de Monteiro- PB e das cidades circunvizinhas; [...].

[...]a falta de cumprimento da Lei 11.161 (05/08/2005) – que torna obrigatória a oferta do idioma espanhol nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no nível médio de ensino, e faculta a oferta para o nível fundamental (de 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano) – dificulta muito a prática do estágio para os professores de Estágio Supervisionado e, principalmente, para os alunos do curso de Letras com habilitação em espanhol, que ficam impossibilitados de estagiar observando professores de espanhol (no estágio de observação) e de dar aulas nas escolas (no estágio de intervenção), sendo necessária a oferta de cursos-piloto no próprio campus da UEPB, em Monteiro-PB.

Para que a lei seja cumprida, o ensino da língua espanhola deve ser oferecido pelas escolas, o que na prática não acontece. Desta forma, enfrentamos ainda mais obstáculos quando os alunos do curso de Letras, com habilitação em língua espanhola, precisam estagiar. Nos cursos de licenciatura temos quatro estágios, sendo o primeiro de observação no ensino fundamental, o segundo de intervenção no ensino fundamental, o terceiro de observação no ensino médio e o quarto, e último estágio, de intervenção no ensino médio. No primeiro e terceiro estágios, os alunos têm que observar aulas de língua portuguesa e no segundo e quarto estágios não podem estagiar nas escolas, sendo necessária a abertura de cursos-piloto no próprio campus da universidade.

O estágio é uma etapa fundamental para a formação dos futuros professores, porque é estagiando que eles têm a oportunidade de entrar em contato com a realidade na qual querem atuar; porém, no

¹ Embora o texto das referidas autoras tenha sido publicado em 2020, o artigo que citamos foi escrito em 2010 e registra uma situação bem específica do curso de Espanhol do CCHÉ à época.

caso dos alunos do curso de Letras com habilitação em língua espanhola, eles não podem estagiar como deveriam, porque, quando precisam observar, observam aulas de português e, quando chegam ao estágio de intervenção, não estagiam nas escolas, isto em parte descaracteriza a prática do estágio. Enquanto o espanhol não for implantado nas escolas, a universidade continuará recebendo alunos sem nenhuma noção desta língua estrangeira, assim, vai formando-se um ciclo que é difícil de ser contido se a lei não se cumpre (PRATA; ESPINAR, 2020, p. 78).

A citação acima diz muito de um momento específico na história do curso de Língua Espanhola em Monteiro, momento em que, antes mesmo do mercado de trabalho, a maior preocupação nossa, como licenciandos do referido curso, era poder ter um espaço para o exercício não da profissão ainda, mas do próprio estágio a fim de nos podermos qualificar bem para depois podermos atuar no campo de trabalho. Como pontuam as autoras, na ausência de turmas de espanhol na educação básica, alguns dos graduandos pioneiros tiveram de fazer parte do estágio em turmas de língua portuguesa, o que revela uma espécie de “gambiarra formativa”, ou recorrer à oferta de cursos-pilotos para que, assim, pudesse ser viabilizado um espaço para a prática de estágio.

Por essas razões, quando informados pela 5ª gerência de ensino acerca da realização do Projeto Gira Mundo, vimos nele um espaço para que pudéssemos cumprir com as obrigações de regência do nosso estágio, mas, sobretudo, para podermos ter uma vivência efetiva de sala de aula como docente de língua espanhola, ainda que o Gira Mundo, de certa forma, tenha se configurado como um curso-piloto previamente formatado pela Secretaria de Educação do Estado, já que era um projeto que visava proporcionar aos alunos matriculados na segunda série do Ensino Médio a oportunidade de desenvolvimento linguístico e interação com novas culturas e métodos de ensino por meio de intercâmbio em países como Canadá, Espanha, Argentina, Chile, Colômbia e Reino Unido. Ao regressarem, esses alunos tornam-se multiplicadores do Programa em suas regiões e desenvolvem ações voltadas ao aprimoramento da educação no estado da Paraíba. Segundo dados do site do governo do Estado da Paraíba, de 2016 a 2018, o programa contemplou 350 estudantes da rede pública estadual: 200 fizeram intercâmbio para o Canadá, 75 para a Espanha, 50 para Portugal e 25 para a Argentina.

Embora o Gira Mundo tivesse objetivos bem específicos e já possuísse material didático próprio, o qual era uma coletânea composta por textos e atividades

selecionados por professores da rede de ensino da Paraíba, foi-nos possível adaptar esse material, elaborando outros desde que os conteúdos já previamente selecionados fossem seguidos. Em síntese, desfrutamos de certa liberdade não apenas na ministração das aulas, mas também na produção de material a ser usado ao longo de nossa intervenção cujo início se deu no dia 14 de abril de 2018. Antes, porém, cumpre registramos que as aulas eram previamente preparadas em grupo e com a supervisão do nosso professor de estágio supervisionado à época.

A primeira aula, inicialmente, consistiu na apresentação de todos os participantes do curso. Para esse momento foi realizada uma dinâmica para conhecermos cada um dos participantes. Em seguida, foi lido um texto sobre a importância do aprendizado do espanhol para os alunos brasileiros, texto esse que foi escolhido justamente porque os participantes do Gira Mundo eram estudantes que estavam concorrendo a uma vaga para intercâmbio em países de língua espanhola.

Embora o texto tenha sido importante porque apontava as razões pelas quais se devia estudar Espanhol no Brasil, ele foi escrito em português. O texto foi lido pela turma e posteriormente foi realizada uma discussão oral sobre ele. Em seguida, foi realizado um jogo da memória para que os alunos conhecessem o alfabeto e algumas palavras em espanhol, já que não sabíamos o grau de conhecimento deles acerca da língua espanhola e também esse era um dos conteúdos iniciais presentes no material didático distribuído pelo projeto Gira Mundo. Posteriormente, houve a exibição de um vídeo sobre o alfabeto espanhol², já que sentimos a necessidade de usar recursos audiovisuais não apenas para dinamizar as nossas aulas, mas também para testar a competência auditiva dos estudantes. Em seguida, foram exibidos alguns slides sobre o alfabeto espanhol e outros com informações sobre a presença do espanhol no mundo. A aula encerrou com o estudo de algumas expressões para saudações e com a realização de algumas atividades sobre o conteúdo visto.

O segundo encontro do nosso estágio aconteceu no dia 21 de abril e tinha como objetivo trabalhar o tema “rotina”. Para tanto, houve a exibição de um vídeo curto que tratava da rotina de um homem chamado Agustín³. Logo após, foi feita uma atividade de compreensão oral sobre o vídeo. Depois, os alunos leram pequenos

² O vídeo pode ser acessado a partir deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=8F7Wm5ajpFA>

³ O vídeo pode ser acessado a partir deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=7SZbWj-gISI>

textos que falavam sobre a rotina de Salvador Dalí e tiveram que responder oralmente a três perguntas sobre esse texto. Em seguida, leram uma palestra e também tiveram que responder a algumas perguntas, mas, desta vez, por escrito. Foi realizada também outra atividade que consistiu em pedir aos alunos que escrevessem sua agenda semanal e anotassem o que fizeram ao longo de uma semana. A produção dos alunos foi compartilhada oralmente por cada um deles não apenas para sabermos da rotina deles, mas para que eles pudessem ter conhecimento do que eles tinham em comum com os próprios colegas.

Se o primeiro momento da aula foi todo em torno de palavras e expressões referentes à temática “rotina”, o segundo momento destinou-se ao estudo de verbos reflexivos. Para tanto, foi feita uma atividade escrita e em seguida exibido um vídeo⁴. Após, explicamos algumas peculiaridades sobre a conjugação, o uso e a formação dos verbos reflexivos. Depois, foram realizadas algumas atividades para fixação do conteúdo.

A primeira delas consistia em completar uma tabela com alguns verbos reflexivos no presente do indicativo. A segunda pedia aos alunos que lessem fragmentos do conto "En el insônia", do cubano Virgilio Piñera e os ordenassem, mas também destacassem os verbos no presente do indicativo. Para essa segunda atividade, foi feita a audição do conto. Os alunos ouviram-no e depois fizeram o que foi proposto como atividade. A última atividade pedia que os alunos completassem algumas frases sobre a própria rotina, usando os verbos que estavam na tabela apresentada no início da aula.

No terceiro encontro do nosso estágio, realizado no dia 28 de abril, o conteúdo foi família de acolhimento. Foi perguntado aos alunos se elas sabiam o que era esse tipo de família. Em seguida, foi lido um texto do material didático que os alunos tinham e que apresentava o que era uma família anfitriã. A leitura realizada foi feita de forma protocolada por nós, na condição de professor, e pelos alunos. Pausas foram feitas entre a leitura de um parágrafo e outro a fim de discutirmos do que tratava cada parágrafo e para que pudessem ser anotadas palavras referentes ao tema da aula.

Foi perguntado se os alunos sabiam dizer em espanhol os nomes dos integrantes de uma família. Enquanto os alunos falavam, suas respostas eram

⁴ O vídeo pode ser acessado a partir deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=pNFf4mvlChQ>

anotadas no quadro. Depois, foi exibido um vídeo sobre uma família espanhola⁵ para que os alunos pudessem entender quais são os termos para designar cada membro da família. Para corrigir, foi exibido outro vídeo⁶ sobre o vocabulário acerca da família em espanhol. Posteriormente, foi entregue um material impresso para os alunos responderem algumas atividades sobre o conteúdo da aula. As atividades foram corrigidas oralmente. Fazíamos as perguntas, os alunos respondiam e discutíamos o que estava pertinente ou não em cada resposta por eles apresentadas.

A aula prosseguiu com outro assunto: pronomes possessivos. Foi feita uma explanação acerca dos usos dos pronomes e solicitado que os alunos fizessem uma atividade. Enquanto respondiam as perguntas, auxiliávamos os que tinham alguma dúvida. Depois de corrigidas as atividades, os alunos começaram a escrever um pequeno texto sobre sua própria família.

A aula prosseguiu com a abordagem de um outro conteúdo: conversas e perguntas sobre os horários. Foi mostrado um vídeo⁷ sobre o assunto e feitas explicações acerca de estruturas próprias para perguntas acerca de horas. Para encerrar a aula, foi realizada dinâmica para revisar os conteúdos do dia. Essa atividade não só mediu o conhecimento dos alunos como também permitiu que a turma se divertisse e garantisse muitos sorrisos. Foi um importante momento de ensino e aprendizagem que contou com a participação ativa de muitos dos alunos.

No dia 5 de maio aconteceu nosso quarto encontro do estágio. Nesse dia, a aula teve como conteúdo conhecer nossos hábitos, aprender a dizer os nomes das frutas e legumes em espanhol, mas também estudar alguns cognatos. Para isso, foram apresentados, oralmente, alguns hábitos e, depois, foram apresentadas em slides algumas informações sobre nossos hábitos. Posteriormente, foi lido o texto “Como comprar com garantia”, que já constava do material didático dos alunos. Após a leitura, os alunos realizaram uma atividade de compreensão sobre o texto, se detiveram em uma tabela de legumes e frutas que estava no material didático e foram tirando dúvidas sobre nomes de frutas que não conheciam.

Como não houve tempo para falar sobre os cognatos, esses foram os conteúdos da reunião seguinte que aconteceu no dia 12 de maio. Nesse dia, a aula

⁵ O vídeo pode ser acessado a partir deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=N6l2UpSPzeY>

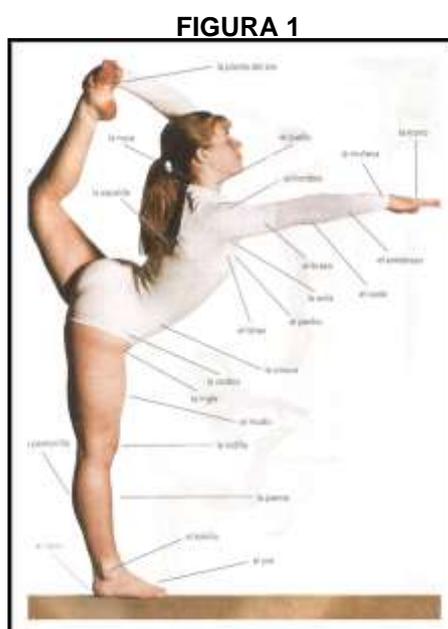
⁶ O vídeo pode ser acessado a partir deste link: https://www.youtube.com/watch?v=FKr_tC8YuU

⁷ O vídeo pode ser acessado a partir deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCoQqo8G-90>

começou apresentando o conteúdo da heterossemântica e ressaltando que o conhecimento dessas palavras é importante quando lemos um texto, pois o desconhecimento da heterossemântica pode levar a erros na interpretação dos textos. Os alunos receberam uma cópia do texto “La presunta abuelita” cujo primeiro parágrafo foi lido por nós e os demais por alguns dos alunos.

Após a leitura do texto até o final, os alunos foram questionados se o entenderam e se conheciam a história da lida. Eles responderam que o texto remetia à história de Chapeuzinho Vermelho. Voltamos a determinadas passagens do texto a fim de irem identificando as palavras que, segundo os alunos, eram heterossemânticas. Em seguida, foi dada uma atividade para os alunos responderem algumas perguntas sobre falsos amigos.

Prosseguimos a aula exibindo um vídeo acerca de algumas curiosidades sobre a Espanha⁸. Após isso, passamos a abordar um outro conteúdo: as partes do corpo humano. Quando questionados se sabiam dizer as partes do corpo humano em espanhol, os alunos responderam que sabiam. Foi pedido que consultassem o material didático e prestassem atenção na seguinte imagem:



FONTE: Material Didático do Gira Mundo

À medida que apontávamos para uma parte da imagem, os alunos repetem o nome da parte do corpo indicada. Após, foi exibido um vídeo para correção do conteúdo visto e algumas atividades foram propostas. A primeira foi uma atividade de escuta. Os alunos tiveram que ouvir um áudio e listar as palavras ouvidas de

⁸ O vídeo pode ser acessado a partir deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=iAaRqS-4ZVs>

Algumas perguntas foram feitas sobre o texto para que os alunos pudessem entender o que foi lido. As respostas foram lidas pelos alunos. Para encerrar a aula, foi exibido um vídeo sobre gostos e interesses. Em seguida, foi proposta uma atividade para que os alunos observassem as expressões utilizadas para expressar gostos, encantos, acordos e desacordos.

Descritas as aulas ministradas ao longo do estágio, precisamos pontuar alguns aspectos antes de encerramos esta seção. Embora a experiência tenha sido significativa para nós, reconhecemos que ela não foi plenamente satisfatória, tendo em vista que o contexto de ensino foi um tanto quanto artificial se comparados ao ensino em uma sala de aula regular.

Ao contrário do público da escola, o nosso era composto por alunos que, em certa medida, já tinham um relativo conhecimento da língua espanhola e estavam presentes nas aulas porque precisam aprender ou consolidar o que já sabiam em virtude estarem concorrendo a uma vaga para um intercâmbio.

Outro aspecto que precisa ser destacado é que, como as aulas do Gira Mundo deviam acontecer de forma intensiva, cada encontro foi marcado por certo excesso de conteúdos, de maneira que, em alguns momentos, não foi possível uma maior e melhor aprofundamento deste ou daquele conteúdo. Sentimos que a formação ofertada a esses alunos poderia ter sido melhor, inclusive quanto à elaboração do próprio material didático que foi distribuído e que, em certa medida, guiou as nossas aulas.

Embora acreditemos que a perspectiva dos gêneros textuais seja a mais adequada para um ensino de língua estrangeira mais eficaz e significativo para os alunos, não nos foi possível por em prática tal perspectiva em razão de haver material didático e conteúdos previamente estabelecidos antes os procuramos pautar a nossa intervenção, mesmo que procurando fazer as adequações necessárias. Ainda assim, sentimos que não conseguimos nos desvencilhar de um ensino ainda pautado em situações artificiais de uso da língua e marcados por uma abordagem que, mesmo procurando primar pelo enfoque comunicativo, foi marcada pelo primado gramatical.

Por fim, fica aqui o registro de um modelo de prática de ensino de língua espanhola que atendeu às injunções do momento em que ela foi realizada e que revela o nosso esforço, como professores em formação inicial, no processo de vir a

ser um docente devidamente qualificado, mas, sobretudo, consciente de que a formação recebida não garante, por si só, o nosso êxito no mercado profissional, razão por que é preciso investirmos em uma formação continuada.

De toda forma, gostaríamos de deixar registrado não apenas o desafio do nosso processo de vir a se tornar professor de Espanhol, mas também a dedicação e a reflexão para enfrentarmos as barreiras formativas e histórico-sociais que perpassaram a nossa trajetória e que incidirão, inevitavelmente, em nossa carreira como professor. Ainda assim, reconhecendo as nossas limitações, procuramos com determinação e persistência fazer o melhor trabalho possível para os nossos alunos.

Nesse processo, tomamos consciência de que o exercício docente é uma delicada arte que pressupõe instruir e educar, “colocar saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos” (ARROYO, 2000 *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 110). Tal responsabilidade faz com que o trabalho docente transcenda a mera instrução e vise à preparação do aluno para viver em um mundo complexo e mutável. Em virtude disso, a função do professor não se caracteriza como “o mero exercício técnico de transmissão de conhecimento formal, mas [como] uma atividade que trabalha com um conhecimento em construção e se reveste de um compromisso político motivado por valores éticos e morais” (TEIXEIRA, 2012, p. 110).

Dessa constatação, a vivência no estágio propiciou-nos uma outra: a de que o ser professor implica a assunção de que o ofício docente não se detém na realização de papéis fixos, visto que, se o ofício de ser professor está sob a égide do processo, isso só é possível porque o exercício dessa profissão deve ser permeado pela regência de outro signo: o da autonomia. Neste ponto, ser professor define-se por ser “uma pessoa autônoma, dotada da competência específica e especializada [de maneira que este profissional saiba] colocar as suas competências em ação em qualquer situação deixando assim fluir sua espontaneidade”.

Nesse processo, a sala de aula, espaço precípua da atuação docente, configura-se como um organismo vivo, embora se deseje vê-lo ou trabalhar nela como se fosse um organismo estático e homogêneo. Além disso, esse deve ser um espaço de segurança tanto para o professor quanto para os alunos. Segurança, aqui, entendida como “condição daquele ou daquela em quem se pode confiar; é confiança em si mesmo, autoconfiança” (SOUSA, 2013, p. 91). Cremos, pois, que

conseguimos, ainda que dentro de nossas limitações, fazer com que a sala de aula onde atuamos se configurasse para nossos alunos como um espaço de segurança.

03 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como espaço formativo, o estágio é importante para todo e qualquer aluno de graduação, não só porque pode levar o estagiário a tornar-se professor, mas também porque o leva a refletir sobre o processo segundo o qual é possível tornar-se professor. O estágio destaca para os alunos o fato de que ser professor é um processo, é desempenhar uma função que não se limita à obtenção de um diploma ou à gestão de aulas apenas. Em outras palavras, o estágio contribui para que o estagiário tenha uma formação sólida que o leve a obter competência profissional e segurança para a prática docente. Sobre isso, vamos lembrar as seguintes palavras:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente de competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2001, p.102-103).

Acreditamos que, além dos saberes não relacionados ao desenvolvimento de materiais didáticos e à preparação de aulas, o estágio nos permitiu aprender que ser professor é perceber-se numa função que é regida pelo signo do processo e, em virtude disso, buscar sempre a perfeição. O estágio foi, então, o espaço do nosso protagonismo como aluno de graduação em nosso processo de tornar-se professor. Ao longo deste processo, fomos aprendendo não só a pensar em melhorar as nossas aulas, mas também a refletir, colocando em prática o modelo de ensino em que acreditamos, pois o estágio serviu como um espaço de reflexão crítica sobre a nossa própria prática. Paulo Freire nos ensina:

Na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2011, p.43-44).

Este papel de agente no processo de reflexão crítica sobre o conhecimento produzido e sobre o conhecimento oferecido na educação básica é um pré-requisito do estágio por meio do qual aprendemos não só a desenvolver competências e habilidades, mas também a buscar alternativas para atender às demandas do contexto escolar onde estávamos inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 11.161*. Brasília, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm > Acesso: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. Coleção: Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Introdução. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Augusta Reinaldo; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas*. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2004.

PARAÍBA. *Referenciais curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2006.

PRATA, Amanda da Silva; SPINAR, Patrícia Aparecida. Dificuldades para a prática de estágio no Curso de licenciatura em Letras/Espanhol - Campus VI/UEPB. ASSIS, Edjane Gomes de; SILVA, Marcelo Medeiros da Silva. *Estágio supervisionado: diálogo entre teoria e prática*. Campina Grande: EDUEPB, 2020.

SOUSA, Maria do Socorro de. *Professor: a subjetividade do ser, do ensinar e do aprender*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês, TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins e PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (orgs.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 109-134.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande pai e salvador, por sempre me conceber força e fé diante dos desafios, objetivos e dificuldades encontradas pelo caminho, por me tornar forte em todos os momentos para superar as dificuldades encontradas e conquistar os sonhos almejados.

Aos meus pais, Maria Vera Lucia Alves e José das Neves (em memória), que, mesmo com pouco grau de escolaridade, sempre me ajudaram e mostraram o caminho da humildade, do amor, do afeto e da educação e, apesar das dificuldades encontradas, me instruíram a seguir no caminho reto e ser um ser humano melhor.

A todos os meus familiares e amigos que tanto me incentivaram e ajudaram nesta trajetória acadêmica de forma direta e indiretamente. Agradeço em especial aos amigos que a Universidade me presenteou: Amanda Carolline, Janice Pereira, Joana Nascimento, João Paulo, Karla Fernanda, Karol Oliveira, Kátia Regina, Rebeca Alves, Sebastião Martir, Ygo Magalhães e César Lima. Pessoas incríveis que, ao longo dos vários anos estudando juntos, se tornaram, além de amigos de sala, grandes irmãos, pessoas de grandes valores, com as quais construí um elo de companheirismo, respeito e muito carinho.

De modo igual, agradeço ao Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, meu orientador, pela atenção, ajuda e tempo disponível. Pela paciência em me aturar com minhas enroladas na escrita deste trabalho, pelos muitos puxões de orelha, reclamações e observações diante da minha trajetória na Universidade. Seus relas e cutucões me mostraram, ao longo do tempo, a realidade de ser discente e docente dentro do mundo da educação, dentro do meu próprio exercício como docente no município de Monteiro. Houve momentos que precisei dar atenção a minha família, casa e a outros projetos, deixando um pouco de lado a minha trajetória acadêmica, porém você não me abandonou e não largou a minha mão. Mesmo no momento em que eu acreditava não conseguir seguir em frente e concluir este ciclo, você me ajudou e cá estou a concluir minha graduação. Grato por ser esse professor exemplar, dedicado, carinhoso, atencioso e generoso. Obrigado, Prof. Dr. Marcelo Medeiros, por não largar minha mão e construir junto comigo a conclusão do meu curso.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, desde a educação básica até o ensino superior. Em especial, aos professores da UEPB – Campus VI: Adeilson Tavares, Amanda Prata, Christina Gladys, Joana D'Arc, José

Veranildo, Marcelo Medeiros e Wanderlan Alves, meu muito obrigado por me inspirarem a ser uma pessoa melhor e a exercer minha profissão com dignidade, paciência, dedicação, compromisso e, acima de tudo, com humildade.

E, por fim, agradeço às professoras que compuseram a banca examinadora do meu trabalho de conclusão de curso, pelas contribuições significativas para a melhoria dele.