

## DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO SUBPROJETO DE ESPANHOL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

BECKHAUSER, Alex Sandro<sup>1</sup>

**RESUMO:** Desde 2017, após a promulgação da Lei 13.415, o ensino da língua espanhola tem tentado contornar os desafios de sua implementação e permanência nas escolas brasileiras. A Residência Pedagógica (RP), em contrapartida, tem buscado alguma forma de garantir essa oferta, a despeito dos poucos subprojetos contemplados no Edital 024/2022 (Beckhauser, 2024, no prelo). Com base nesse cenário, o presente trabalho tem o objetivo de apontar e refletir sobre os desafios e as potencialidades do subprojeto de espanhol para as aprendizagens docentes e discentes, tendo como *locus* de reflexão as iniciativas implementadas em 3 escolas-campo na cidade de Feira de Santana. Metodologicamente, ancoramos nossa análise nos relatos de experiência dos residentes do supramencionado projeto e também em nossa experiência enquanto docente orientador. A prática nos permitiu observar o interesse pela aprendizagem da língua, a despeito de um considerável número de evasão, e os efeitos da estrutura escolar sobre a prática docente. Em que pese os desafios, o subprojeto revelou-se uma iniciativa potencializadora na construção da identidade profissional docente e uma forma de valorizar o espanhol nas escolas. Com base no exposto, a RP configura-se como uma política linguística de promoção do espanhol, buscando preencher uma lacuna diante da ausência dessa língua no currículo escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** residência pedagógica; espanhol; experiência.

### 1 INTRODUÇÃO

Desde 2018, a Residência Pedagógica (RP) tem buscado construir sua identidade no âmbito das políticas de iniciação à docência. Desde então, um corpo investigativo vem apontando suas potencialidades pedagógicas, profissionais e também linguísticas (Beckhauser, 2024, 2021; Oliveira Jr; Souza; Servidone, 2022). Assim como em qualquer iniciativa dessa natureza, e levando em conta a magnitude do Programa, desafios são identificados e apontados como forma de superá-los, para melhorar as aprendizagens (Soares *et al.*, 2020). Os apontamentos feitos até então pela literatura servem de subsídios para compreendermos a RP em sua macro e microestrutura, constituindo uma iniciativa educacional para uma compreensão

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística/Coordenador da Área de Espanhol, Bolsista, Residência Pedagógica, UEFS, Campus Feira de Santana, asbeckhauser@uefs.br

situada das experiências vividas.

A partir do exposto, focamos nossas reflexões nos desafios e nas potencialidades do subprojeto de espanhol para as aprendizagens docentes e discentes. Ao tratar de aprendizagens docentes, referimo-nos às experiências da RP enquanto processo constante de reflexão e ação, para lidar com os desafios inerentes à profissão. Em relação às discentes, trazemos nosso contexto de atuação do ensino de espanhol para dois públicos contemplados: alunos do Ensino Médio - em sua grande maioria - e do Ensino Fundamental I.

Para alcançarmos o objetivo proposto, recorreremos às reflexões tecidas nos relatos de experiência dos residentes do aludido subprojeto e também à nossa experiência, enquanto docente orientador

Entre os desafios mais apontados nos relatos, destacam-se a infraestrutura escolar, que afetou, em determinados momentos, a execução do planejamento das aulas; e a evasão de alguns estudantes, decorrente de fatores externos ao curso. Entre as potencialidades, destacamos a inter-relação entre teoria e prática, que contribuiu para a construção da identidade profissional docente; a oportunidade de conscientizar as pessoas sobre a importância de aprender espanhol, ajudando a promover uma educação plurilíngue; e a oportunidade de aprender sobre a cultura local e hispânica desde uma abordagem intercultural.

## **2 METODOLOGIA**

As reflexões deste texto foram tecidas à luz dos relatos de experiência dos residentes do subprojeto de espanhol, vinculados à RP da Universidade Estadual de Feira de Santana, e também a partir de nossas observações durante o processo de orientação e acompanhamento pedagógico.

Cada residente, ao finalizar suas atividades na RP, deve escrever um relato de experiência para ser entregue à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A proposta do relato consiste em descrever e refletir sobre uma intervenção realizada durante os 18 meses do Programa, servindo como instrumento de análise de sua própria prática docente. O texto é um produto de autoria individual, mas tecido sob o olhar do docente orientador e de preceptores. Com base nisso, fizemos uma leitura atenciosa dos relatos, a fim de apontarmos os

desafios e potencialidades mais evidenciados pelos residentes. Tais apontamentos serviram de base para nossa reflexão.

Antes de apresentar e discutir os resultados, julgamos conveniente expor a configuração do referido subprojeto, cuja implementação ocorreu entre outubro de 2022 e março de 2024.

Até a escrita deste texto, contamos com 17 residentes e três preceptoras, organizados em três escolas-campo na cidade de Feira de Santana, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães e Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro. É importante destacar que duas residentes atuam como voluntárias.

Cada instituição organizou suas atividades formativas com o objetivo de ofertar dois cursos de língua espanhola. Os seis cursos ofertados pelo subprojeto tinham o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, à luz da abordagem intercultural e da pedagogia de projetos. Essa variação é fruto de discussão entre os integrantes de cada equipe e de uma análise de necessidades de cada escola. Enquanto o IFBA se destaca pela oferta de cursos de espanhol para crianças e alunos de cursos técnicos e do Ensino Médio, o Colégio Modelo e o Ernesto Carneiro focam suas ações apenas em estudantes do Ensino Médio. Considerando que o espanhol não é componente obrigatório no currículo escolar, a oferta no IFBA ocorreu por meio de projeto de extensão, atendendo a alunos do Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada próxima ao Instituto. Já as duas outras instituições ofertaram os cursos de espanhol na modalidade minicurso, no contraturno escolar.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As múltiplas experiências vivenciadas na RP proporcionam aos residentes reflexões sobre sua prática. Eles identificam desafios e potencialidades que são importantes para a construção da identidade profissional docente. As idiosincrasias de cada instituição constituem um componente dessas experiências individualizadas, cujos efeitos incidem na formação integral dos licenciandos.

Ao fazer essa reflexão, colocamos em tela a necessidade de compreender a realidade sociocultural, econômica e estrutural da instituição onde o docente irá

atuar, a fim de que sua prática produza sentido e significado às aprendizagens dos estudantes (Ongaro; Bolzan; Wish, 2018).

Alguns residentes manifestaram suas reflexões à luz dessa discussão, destacando, sobretudo, a infraestrutura escolar e a escassez de tecnologias. Em uma das escolas, o espaço destinado às aulas de espanhol tinha um pilar que impedia o professor de visualizar todos os estudantes, razão pela qual ele se via forçado a se posicionar em vários cantos da sala. Nessa mesma escola, e aqui incluímos nossa observação durante o acompanhamento pedagógico, o espaço que nos foi cedido, em algumas ocasiões, foi alocado para outras atividades, sem prévio aviso, o que gerou atraso no início de algumas aulas. Com isso, uma atividade planejada para um único encontro precisou ser reconfigurada, prejudicando o planejamento feito pela equipe

Em realidade inversa, uma residente de outra instituição destacou a qualidade da infraestrutura escolar, bem como a adoção de estratégias de acolhimento aos estudantes:

*“No IFBA, os alunos tiveram acesso à alimentação após as aulas, fruto de uma articulação política da preceptora com a gestão do instituto”.*

No que diz respeito aos recursos de apoio para as aulas, destaca-se a relativa agilidade nas impressões de materiais, o uso de computador, caixa de som e ar-condicionado para melhor conforto térmico. *A priori*, parece desnecessário considerar o ar-condicionado como algo relevante para nossa discussão, no entanto, a ausência dessa tecnologia produz efeitos sobre a qualidade da aprendizagem, sobretudo em face às condições climáticas atuais. Das três escolas, apenas o espaço cedido pelo IFBA contou com esse tipo de aparelho:

*“O IFBA possuía um conjunto de recursos que foram utilizados para as aulas: fotocópia, tintas, papeis, cartolina, computador, caixa de som, ar-condicionado”.*

Ainda sobre os desafios, três residentes destacaram a problemática da evasão. Dentre os aspectos relacionados ao tema, identificamos uma demanda significativa pela aprendizagem de espanhol. No Colégio Modelo, por exemplo, houve mais de 100 alunos inscritos para os dois cursos. Por razões de espaço, não

foi possível incluir todos os interessados, porém tal manifestação nos fornece uma amostra do potencial do espanhol na escola. Trata-se de cenário contraditório, haja vista que essa língua não se configura entre os componentes obrigatórios do currículo, mas encontra respaldo no interesse pela sua aprendizagem.

Nas duas outras instituições, houve também uma quantidade significativa de inscritos, reforçando a importância da inclusão do espanhol no quadro de disciplinas obrigatórias. Em que pese tal cenário, alguns residentes se queixaram de evasão, cujos motivos são o custo do transporte, a necessidade de trabalhar, as atividades provenientes da própria escola, a falta de interesse em aprender a língua e problemas pessoais. Estes são apenas alguns dos motivos que os residentes lograram detectar, o que nos leva a pensar que outros fatores também podem ter contribuído para a evasão.

*“No segundo dia, já sentimos um pouco o impacto da evasão que a preceptora nos havia alertado de início, pois foi a partir daí que percebemos a baixa frequência dos alunos. Ao longo do primeiro ciclo, houve mais evasões. Dos alunos que evadiram, apenas dois explicaram o motivo, um deles por causa de transporte e, mais tarde, o outro pela demanda de estudos da instituição”.*

Vários estudos ajudam a explicar a evasão escolar, configurando-se em uma problemática vivenciada não apenas pelo subprojeto de espanhol, mas como uma preocupante realidade da Educação Básica, ainda sem solução (Neri, 2009). O estudo de Artes e Carvalho (2010) aponta a necessidade de muitos alunos de trabalharem, razão pela qual prejudica o percurso escolar, muito mais para os meninos do que para as meninas.

Ferreira e Oliveira (2020), em revisão de literatura, apontaram algumas das principais causas da evasão escolar no Ensino Médio, destacando, em especial, a gravidez, a dificuldade de aprendizado, a baixa renda, a necessidade de trabalhar e a falta de interesse.

Os motivos apontados nas pesquisas, e identificados em nossa experiência, comprovam que a evasão escolar não é resultado de um fenômeno isolado, mas se manifesta por meio de uma somatória de motivos, inclusive históricos (Lopes, 1999).

O peso da evasão em alguns dos cursos de espanhol chegou a sustentar a crença de que a culpa pelo abandono dos estudantes era dos residentes, o que implicou uma reflexão sobre a prática docente. Alguns deles demonstraram insegurança em relação aos materiais e métodos, acreditando que a problemática

era de natureza pedagógica, quando, na verdade, fatores externos contribuíram para tal cenário. Em uma das escolas-campo, preceptora e residentes decidiram mudar o enfoque metodológico como alternativa para tentar contornar a situação. De um enfoque conteudista, as aulas de espanhol foram desenvolvidas sob a perspectiva da interculturalidade, buscando aproximar os temas abordados à realidade social dos aprendizes. Esta abordagem metodológica presente nas aulas do IFBA e do Ernesto Carneiro proporcionou o desenvolvimento de outra competência além da comunicativa e intercultural, isto é, a afetiva.

A interculturalidade nas aulas de espanhol ensejou uma verdadeira reflexão dos residentes sobre sua prática, que a identificaram como uma das potencialidades do subprojeto para a aprendizagem do idioma. Por meio dessa abordagem, foi possível desconstruir ideias pré-concebidas das culturas dos povos latino-americanos, ressignificando a história contada sob a perspectiva eurocêntrica.

*“Ao fim do módulo, os estudantes não concluíram o curso somente tendo contato com estrutura e vocabulário da língua espanhola, mas reconhecendo as multiculturalidades do território latino-americano, valorizando as peculiaridades de cada povo que o habita, ademais de descortinar a história contada sob a perspectiva eurocentrada, se reconhecendo como latinos”.*

Nesse sentido, o ensino do espanhol superou um propósito comunicativo e ensejou a integração entre a aprendizagem linguística e a cultura como forma de facilitar a comunicação e interação (Corbett, 2003).

Uma das residentes identificou que, ao questionarem as diferenças entre o português e o espanhol, os estudantes imergiam na singularidade de ambas as culturas.

*“Ao questionarem as diferenças entre o espanhol e sua língua materna, eles ampliavam sua consciência sobre as particularidades culturais da língua. Essa interação fortalecia não apenas a proficiência linguística, mas também a capacidade de trabalho em equipe, a empatia e a compreensão intercultural.”*

Em paralelo aos parágrafos anteriores, a experiência vivida na RP nos permitiu compreender a importância da oferta dos cursos de espanhol para sua valorização nas escolas. Com isso, queremos dizer que as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto permitem desenvolver a competência plurilíngue dos

estudantes, ampliando as formas de contato com mais de uma língua estrangeira. Os estudantes, nesse sentido, têm a oportunidade de desenvolver seus repertórios linguísticos, constituindo-se em atores sociais plurilíngues em potencial (Preece, 2019).

Em trabalho anterior, demonstramos as possibilidades alternativas de inserir o espanhol nas escolas-campo, considerando que a oferta dessa língua não compõe a relação de disciplinas obrigatórias nas escolas de Feira de Santana (Beckhauser, 2021). Nossa experiência anterior e atual não está circunscrita apenas a uma iniciativa de natureza pedagógica com objetivos linguísticos, mas também nos convoca a assumir uma postura política em defesa da retomada da oferta do espanhol como disciplina obrigatória na Educação Básica.

Os residentes demonstraram ter consciência desse papel, convencidos de que praticavam esse exercício político em cada intervenção. As iniciativas do subprojeto são também uma prática de resistência (Shohamy, 2006), no sentido de que suas execuções nos espaços escolares, para viabilizar ricas experiências em espanhol, constituem políticas linguísticas em nível micro de intervenção. Com isso, enfatizamos que a práxis docente mediada pela língua espanhola é um modo de confrontar políticas linguísticas em nível macro, impostas pela intervenção do Estado (Severo, 2013).

De modo mais abrangente, os desafios e potencialidades mencionados contribuíram para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, coadunando com um dos objetivos da RP (CAPES, 2018).

De maneira implícita e explícita, os residentes destacaram a importância de sua participação no Programa para a formação docente, pois compreenderam *in loco* a relação intrínseca entre teoria e prática no exercício da profissão. Tal experiência proporcionou também mais confiança, no que se refere à escolha profissional, e formação integral enquanto educadores.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como viemos acompanhando, este trabalho procurou apontar e refletir sobre os desafios e as potencialidades do subprojeto de espanhol para as aprendizagens docentes e discentes.

Os desafios identificados revelam questões inerentes à educação pública brasileira, cujos efeitos foram vivenciados nos cursos de língua espanhola, ofertados em caráter extensionista ou na modalidade de minicurso. A evasão nos cursos e a infraestrutura da escola demonstraram ter um impacto significativo no fazer pedagógico dos residentes, os quais se mobilizaram para repensar a prática em sala de aula, incluindo a necessidade de fazer adaptações nos materiais. O simples fato de não haver uma sala exclusiva para as aulas de espanhol, em uma das escolas, prejudicou a carga horária do curso, criando, em determinados momentos, uma sensação de incerteza quanto à regularidade da oferta.

Se o espanhol fosse um componente obrigatório no currículo, seria possível a superação do obstáculo referente ao espaço físico, e a carga horária planejada teria sido executada, conforme o projeto original. Para mudar esse cenário, a escola precisa mobilizar a comunidade, para transferir integralmente a responsabilidade da inclusão do espanhol ao Governo do Estado e não aos programas de formação inicial à docência. Enquanto intervenção estatal, as políticas de inclusão do espanhol tenderão a ser mais duradouras; já como programa de formação, assumem um caráter mais passageiro.

Em relação às potencialidades, foi possível identificar a importância do subprojeto para a formação da identidade profissional docente e para a aprendizagem do espanhol. As intervenções ajudaram a construir um espaço plurilíngue nas escolas, valorizando a aprendizagem de outra língua estrangeira. Essa aprendizagem teve o reforço substancial da abordagem intercultural, que criou as condições para que os estudantes compreendessem a integração entre língua e cultura no processo de aprendizagem.

## **5 AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, do Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro, da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da Universidade Estadual de Feira de Santana.

## **REFERÊNCIAS**

ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M. P. De. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, 34, jan. – jun., p. 41-74, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/3MMrKJMb9G8gFmqfXNH3p8z/?lang=pt>.

BECKHAUSER, Alex Sandro. Formação de professores de espanhol no contexto da Residência Pedagógica. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6340>.

BECKHAUSER, A. S. A Residência Pedagógica como iniciativa para a construção de espaços plurilíngues. **Revista E-Scrita**, 2024, no prelo.

BRASIL. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm).

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 239p.

CAPES. **O Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em: 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

FERREIRA, E. C. De S.; OLIVEIRA, N. M. Evasão escolar no ensino médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, v.1, n. 2, p. 39-48, 2020. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4/15> Acesso em: 07 mar. 2024.

LOPES, M. A. R. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: revista dos tribunais, 1999.

NERI, M. (Org.). **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE CPS, 2009, p. 16-59.

OLIVEIRA Jr, A, P. de; SOUZA, C. A. de; SERVIDONE, M. do C. P. A construção da identidade profissional dos residentes do núcleo interdisciplinar da Residência Pedagógica. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.24, n.4, p.138-166, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/57898>.

ONGARO, D. Dal; BOLZAN, D. P. V.; WISH, T. F. A organização da vida e da realidade escolas: olhares sob a perspectiva das experiências socioculturais. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v. 7, n. 15, p. 9-24, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4718/471857005002/html/>.



PREECE, Siân. Postgraduate students as a plurilingual social actors in UK higher education. **Language, Culture and Curriculum**, v. 33, n. 2, p. 126-141, 2019.

SEVERO, C. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. **ALFA**, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and the new approaches. Routledge: Nova York, 2006. 185p.

SOARES, R. G. Et al. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254/7395>.