

Formação de professores de língua adicional: a prática do PIBID espanhol na escola básica e a contribuição da leitura literária no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola

Cláudia Paulino de Lanis Patrício

Universidade Federal do Espírito

Santo, UFES, Brasil

E-mail: claudia.patricio@ufes.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6969-9601>

Rainã Jacobsen Maier

Universidade Federal do Espírito

Santo, UFES, Brasil

E-mail: rainamaier@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0554-1610>

Leidiane Felício Azevedo

Universidade Federal de Alagoas,

UFAL, Brasil

E-mail: leidiane.azevedo@edu.ufes.br

 <https://orcid.org/0009-0009-0394-9143>

Valdinei de Oliveira Santos

Universidade Federal do Espírito

Santo, UFES, Brasil

E-mail: valdinei.o.santos@edu.ufes.br

 <https://orcid.org/0009-0008-1083-8874>

Cláudia Paulino de Lanis Patrício

Rainã Jacobsen Maier

Leidiane Felício Azevedo

Valdinei de Oliveira Santos

Resumo

Este artigo visa debater a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para aperfeiçoar a formação docente nos cursos de licenciatura e melhorar a qualidade da educação pública no Brasil por meio do estímulo à iniciação à docência. Apresentamos o subprojeto PIBID Espanhol da UFES, que teve como foco a integração do ensino e da leitura literária em língua espanhola. Além disso, destacamos a importância do programa para a formação de professores de línguas adicionais e o papel das reuniões formativas para o ensino na educação básica. As metodologias utilizadas foram revisão bibliográfica, análise de legislações, como a LDB n.º 9.394/1996, e pesquisa com os bolsistas atuantes no projeto. A fundamentação teórica deste diálogo inclui os teóricos Libâneo (2004), Saviani (2005), Souza (2012) e Moita Lopes (2012). A análise prévia dos resultados aponta que o PIBID Espanhol proporcionou aos bolsistas a vivência do futuro espaço profissional, a participação em eventos científicos e a oportunidade de estudar potentes referenciais teóricos. Esta pesquisa, portanto, aponta os desafios e as perspectivas dos participantes do PIBID, destacando a influência dessa experiência na permanência na docência e na compreensão da construção didática pelos futuros educadores. Por fim, demonstraremos como tais práticas conduziram a melhorias na educação e contribuíram para a formação docente por meio do PIBID, bem como as diversas oportunidades proporcionadas ao longo do projeto.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua espanhola. Leitura literária.

Recebido em: 29/01/2025

Aprovado em: 08/05/2026



Abstract

Training teachers of an additional language: the spanish PIBID model in elementary schools and its contribution to teaching and learning spanish through literary reading

This article discusses the relevance of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in improving teacher education and the quality of public education in Brazil by encouraging early entry into the teaching profession. We present the PIBID Spanish subproject at UFES, which focused on integrating teaching and literary reading in Spanish. Additionally, we emphasize the program's significance in training teachers of additional languages and the importance of professional development meetings in basic education. Our methodologies included a literature review, analysis of legislation such as the National Education Act (LDB) No. 9,394/1996, and research with scholarship recipients active in the project. This study's theoretical foundation draws on the work of Libâneo (2004), Saviani (2005), Souza (2012), and Moita Lopes (2012). Preliminary results suggest that the Spanish PIBID program offered scholarship recipients an opportunity to experience their future professional environment, participate in academic events, and study influential theoretical frameworks. Therefore, this research highlights the challenges and perspectives of PIBID participants, emphasizing the influence of this experience on their retention in the teaching profession and on future educators' understanding of instructional design. Finally, we demonstrate how these practices improved education and contributed to teacher training through the PIBID program and the opportunities it provided.

Keywords:

Teacher training.
Spanish language.
Literary reading.

Resumen

Formación de profesores de una lengua adicional: la praxis del PIBID español en la enseñanza primaria y la contribución de la lectura literaria al proceso de enseñanza-aprendizaje del español

El presente artículo tiene como objetivo analizar la importancia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) para perfeccionar la formación del profesorado de magisterio y mejorar la calidad de la educación pública en Brasil mediante el fomento de la iniciación a la docencia. Presentamos el subproyecto PIBID Español de la UFES, que se centró en integrar la enseñanza y la lectura literaria en lengua española. Además, destacamos la importancia del programa para la formación de profesores de lenguas extranjeras y el papel de las reuniones formativas en la enseñanza de la educación básica. Para ello, se utilizaron las siguientes metodologías: revisión bibliográfica, análisis de la legislación (como la LDB n.º 9.394/1996) e investigación con los becarios que participan en el proyecto. La base teórica de este análisis incluye a los teóricos Libâneo (2004), Saviani (2005), Souza (2012) y Moita Lopes (2012). El análisis preliminar de los resultados indica que el PIBID de Español proporcionó a los becarios experiencia en su futuro ámbito profesional, la oportunidad de participar en eventos científicos y de estudiar potentes referentes teóricos. Esta investigación señala, por lo tanto, los retos y las perspectivas de los participantes en el PIBID, y destaca la influencia de esta experiencia en la permanencia en la docencia y en la comprensión de la construcción didáctica por parte de los futuros educadores. Por último, demostraremos cómo dichas prácticas han dado lugar a mejoras en la educación y han contribuido a la formación del profesorado a través del PIBID, así como las diversas oportunidades que se han ofrecido a lo largo del proyecto.

Palabras clave:

Formación de
profesores.
Lengua española.
Lectura literaria.

Introdução

O caminho entre os muros da universidade e os portões da escola básica é repleto de trocas, aprendizados e transformações. Nesse percurso, a teoria ganha vida, e a prática se enriquece com reflexões. A escola básica, com suas múltiplas vozes e desafios cotidianos, acolhe a universidade, que, por sua vez, traz questionamentos e novos olhares. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constrói essa ponte, aproximando o futuro professor da realidade escolar e a escola básica de novas perspectivas acadêmicas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Neste artigo, refletimos sobre como essa relação transforma não apenas a formação docente, mas também o próprio ato de educar, especialmente no ensino de língua espanhola.

Promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID é uma iniciativa essencial para a formação de professores no Brasil, sobretudo em áreas como a do ensino de espanhol. Sua importância se acentua diante da falta de regularidade na oferta desse ensino na educação básica, tornando programas como o PIBID ainda mais relevantes para a valorização e o fortalecimento da disciplina.

Concebido em 2007, o programa surgiu como resposta à necessidade de melhorar a qualidade da educação no Brasil, que se encontrava em situação crítica, com índices de desempenho escolar abaixo do esperado e fragilidades relacionadas à valorização da formação de profissionais do ensino. Por isso, o programa passou a aproximar estudantes de licenciatura da realidade escolar ao oferecer uma oportunidade prática de atuarem no ensino básico e proporcionar uma formação mais completa e articulada entre teoria e prática. Além disso, o programa visava valorizar a trajetória docente e enriquecer a formação inicial de professores ao estimular o desenvolvimento de metodologias pedagógicas emergentes e o fortalecimento da educação básica nas redes públicas de ensino.

No que se refere ao subprojeto PIBID Espanhol, a inserção de licenciandos em escolas públicas desde os primeiros anos da graduação permite a compreensão das particularidades do ensino do espanhol em contextos locais muitas vezes desafiadores, como a ausência de infraestrutura apropriada, a falta de recursos adequados e a inexistência de investimento em capacitação de professores.

Além disso, esse subprojeto contribui para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas práticas, reflexivas e críticas por parte dos futuros docentes, essenciais para a sua futura prática em sala de aula. Isso é feito por meio da proposta de leitura literária em língua espanhola e do ensino integrado do espanhol. Assim, a inserção no ambiente escolar desde o início da formação acadêmica

permite que os bolsistas conheçam de perto as dinâmicas educacionais e os desafios enfrentados por alunos e professores, além de testarem métodos e práticas inovadores de ensino da língua espanhola.

Dessa maneira, o programa desempenha um papel fundamental na formação de professores da disciplina, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, inovadoras e inclusivas, alinhadas às necessidades contemporâneas da educação no Brasil. Assim, o PIBID é fundamental para a formação de professores de espanhol, melhorando a qualidade do ensino e desenvolvendo práticas pedagógicas eficazes, inovadoras e inclusivas que atendem às necessidades atuais da educação no Brasil. A seguir, apresentaremos os resultados de uma pesquisa sobre hábitos de leitura de alunos do ensino médio elaborada e aplicada pelo PIBID Espanhol da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada em paralelo como metodologia complementar. Essa pesquisa fundamenta o estudo por meio de uma revisão sistemática de fontes acadêmicas já publicadas, fornecendo embasamento teórico e contextual para a pesquisa empírica.

Desafios históricos e estruturais da formação docente no Brasil

Antes de discutirmos iniciativas voltadas à formação de professores de línguas adicionais, como o PIBID, é essencial refletirmos sobre os desafios históricos e estruturais da educação brasileira. A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à capacidade de atender à diversidade de cada país, cultura e comunidade. Portanto, ao falar sobre a formação de professores, deve-se considerar como as práticas educativas podem evoluir para enfrentar os desafios do século atual, promovendo um ensino que reconheça e valorize a pluralidade de vozes e experiências. Para pensar sobre como essas práticas podem evoluir, é necessário apresentar um panorama geral da educação no Brasil.

Com a chegada dos portugueses, a educação no Brasil foi marcada por um processo de centralização cultural que deixou cicatrizes na sociedade. Desde então, a educação vem sendo moldada por uma realidade de preconceitos, intolerância religiosa e outras formas de discriminação. Isso se deve à forte influência das elites. Embora o Brasil ainda seja um país marcado pela miscigenação cultural, as forças conservadoras exercem controle significativo sobre a sociedade, principalmente sobre as escolas, onde marginalizam outras culturas e saberes.

Atualmente, professores das redes pública e privada têm reproduzido práticas e concepções problemáticas no que diz respeito à identidade cultural nacional. Segundo Bauer (2008, p. 124), "no desenvolvimento de nosso trabalho docente, muitas vezes reproduzimos mecanicamente concepções excludentes e reducionistas do processo de formação da identidade nacional do Brasil", evidenciando

como ações e comportamentos cotidianos na escola podem reforçar visões limitadas e ideologizadas da cultura nacional e contribuir para a manutenção de discursos hegemônicos no espaço educativo.

Nesse contexto de reprodução acrítica dessas concepções no cotidiano escolar, Bauer destaca que vivemos na era do capital, que culminou no processo de alienação em todas as suas implicações. Para o autor, "a alienação é a separação do trabalhador dos meios de produção — ferramentas, matérias-primas, a terra, as máquinas, a cultura e a educação —, que se transformaram em propriedade privada do capitalista". Sob a perspectiva marxista, quando se fala em alienação na área da educação, faz-se referência ao distanciamento do professor em relação ao seu trabalho e à sua capacidade de atuar de maneira crítica e criativa. Esse distanciamento pode ser ampliado por fatores como condições precárias de trabalho, baixos salários, falta de materiais didáticos, pouco ou nenhum apoio pedagógico e necessidade de responder a exigências que extrapolam a formação docente. Em outras palavras, isso se traduz na intensificação do trabalho do professor, o que favorece o esgotamento e a desmotivação do profissional, levando à adoção de práticas pedagógicas rotineiras e superficiais, limitadas ao cumprimento estrito do currículo.

Corroborando essa análise sobre a alienação docente no contexto do capitalismo contemporâneo, os autores Apple e Jungck (1990) afirmam:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade (Apple e Jungck, 1990, p. 156).

Nos sistemas educacionais contemporâneos, manifesta-se também uma censura sutil, porém significativa, endossada pela centralidade atribuída aos livros didáticos como ferramentas predominantes no trabalho docente. Muitas vezes, esses livros excluem temas atuais que desafiam as narrativas oficiais. Tal fato compromete a autonomia docente e perpetua um controle ideológico sobre o conhecimento transmitido em sala de aula. Dessa maneira, o professor pode acabar se autocensurando por medo ou devido à pressão social. Isso fica evidente quando o professor evita debater questões relacionadas ao racismo, às práticas culturais de certos países ou à política, com medo de enfrentar críticas ou retaliações da escola, dos alunos ou dos responsáveis pelos estudantes. Diante desses desafios, especialmente no que se refere à fragilização da autonomia docente e à dificuldade de lidar criticamente com temas socialmente sensíveis, Bernardete Gatti (2011) critica os sistemas de formação inicial de professores em instituições de ensino superior (IES), questionando sua efetividade frente às exigências concretas do trabalho docente.

Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial (Gatti et al., 2011, p. 101-102).

Diante disso, evidencia-se que a formação docente não se esgota com a obtenção de um diploma de nível superior. Conforme discutido por Gatti et al. (2011), a formação inicial ainda carece de políticas que promovam uma qualificação eficaz para os professores, revelando a insuficiência das normatizações atuais. Na mesma direção, Libâneo (2013) destaca que a formação dos professores deve abranger duas dimensões indissociáveis: a teórico-científica, que abrange o percurso acadêmico em disciplinas específicas nas quais o professor se especializará e a compreensão do fenômeno educativo em seu contexto histórico-social, e a técnico-prática, relacionada à preparação profissional, incluindo didática, metodologias específicas, psicologia da educação e pesquisa educacional.

Nesse contexto de fragilidades da formação inicial docente, emergem políticas públicas que visam aproximar a universidade da escola básica, como o PIBID, concebido como uma estratégia para fortalecer a formação profissional dos licenciandos. Quanto às reuniões formativas e às práticas em ambientes escolares, destaca-se que, nas reuniões quinzenais do subprojeto PIBID Espanhol, a formação teórico-científica e técnico-prática é realizada no próprio espaço escolar, com diálogo constante com os supervisores do programa. Ao enfatizar a leitura de textos literários em espanhol na educação básica, o subprojeto PIBID Espanhol incentiva os licenciandos a desenvolverem o pensamento crítico, sempre fundamentados nas reflexões de autores relevantes da literatura hispânica. Desse modo, tanto a formação teórico-científica quanto a técnico-prática são fortalecidas pela criticidade presente nos textos, contribuindo para uma prática docente mais reflexiva e autônoma.

Com essa visão formativa e crítica, que entende a linguagem como uma prática social e a formação docente como um processo reflexivo, Moita Lopes defende que o ensino de línguas deve ir além dos aspectos técnicos e gramaticais, pois a linguagem é uma manifestação social que ajuda a construir identidades e realidades. Tal enfoque sugere uma abordagem contextualizada de ensino, que valoriza as identidades sociais de todos os envolvidos no processo educativo e busca construir um ambiente de aprendizagem transformador.

Segundo o autor, portanto, o aluno-professor deve adotar um modelo de ensino que considere a natureza social da linguagem. Ou seja, é fundamental que o ensino vá além das regras gramaticais e explore as formas como a linguagem é utilizada para se comunicar, interagir e construir significados em diferentes contextos. Como observa o pesquisador:

Isso requer consciência crítica de que ao interagirmos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos (marcas de gênero, de raça, de classes etc.). Essas marcas determinam os papéis interacionais que ocupamos nas relações de poder com que nos defrontamos no dia a dia. Deste modo, aprender a usar a linguagem, implica aprender a participar destes papéis sociais, que estão no microcosmo da sala de aula evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula (Moita Lopes, 2002, p. 182).

Nessa perspectiva, Moita Lopes salienta que o ensino de línguas estrangeiras exige uma formação docente comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica sobre os papéis sociais presentes na sala de aula, exigindo do professor uma postura reflexiva diante das relações de poder no uso da linguagem.

Dal'Igna e Fabris (2015) apresentam outro enfoque que dialoga com essa concepção de formação docente crítica. Nessa perspectiva, as autoras discutem a constituição de um ethos de formação no âmbito do PIBID. Segundo suas pesquisas, esse ethos pode ser compreendido como um modo de ser e agir, envolvendo práticas, valores, costumes e hábitos que moldam as atitudes críticas, éticas e estéticas dos licenciandos do programa, refletindo-se também na formação dos estudantes da educação básica.

Para a consolidação desse ethos, Dal'Igna e Fabris apontam alguns desafios: o fortalecimento da parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação; o estreitamento da relação entre os cursos de licenciatura e as práticas desenvolvidas nas escolas; a transformação das salas de aula em ambientes de debate reflexivo sobre as experiências vivenciadas pelos bolsistas do PIBID no contexto escolar; e a revisão das formas de elaboração dos subprojetos do PIBID, de modo a preservar a formação profissional oferecida pelos cursos de licenciatura e o ensino desenvolvido na educação básica, fortalecendo o diálogo entre a universidade e a escola.

As autoras fundamentam sua tese a partir de entrevistas realizadas com bolsistas do PIBID/Unisinos. Nelas, os participantes compartilham suas percepções sobre a experiência vivenciada no programa e seus impactos na formação docente. Quando perguntado a um bolsista de iniciação à docência sobre o que significa ser um professor crítico, um entrevistado respondeu:

Que é um professor que reflete muito sobre sua prática. Ele não repete simplesmente o que existe, ele pode usar a mesma prática, mas pode trabalhar de “n” formas e refletir para a formação docente mesmo. Uma coisa também que ficou muito forte é que a nossa formação é sempre continuada, nunca para... Isso deu para perceber ao longo dos projetos. Por mais que a gente fizesse um projeto que estava ótimo, sempre tinha o que melhorar. Então, a crítica sempre partia das críticas construtivas, partia da coordenação para a supervisão, e daí para os pibidianos, como a gente chama, e acho que isso se refletiu na nossa formação também, sempre ser crítico, sobretudo naquilo que a gente faz. (Dal'Igna; Fabris, 2015, p. 84). Fonte: Entrevista, BolB, 09/05/2013

Essa resposta evidencia que a experiência no PIBID proporciona a compreensão da docência como uma prática reflexiva e processual, em conformidade com a ideia de formação continuada e crítica, defendida por Dal'Igna e Fabris. Dessa maneira, o caráter formativo do programa é reforçado, ultrapassando a esfera técnica.

Nesse sentido, Zeichner (2010) contribui para o debate sobre a formação docente ao problematizar a dicotomia entre teoria e prática. Para o autor, a teoria, tradicionalmente associada à universidade, e a prática, vinculada à escola, são frequentemente tratadas como esferas dissociadas e hierarquizadas, em vez de serem compreendidas como dimensões complementares do processo formativo. Diante desse cenário, Zeichner propõe o conceito de terceiro espaço, no qual a universidade e a escola deixam de ocupar posições isoladas e passam a assumir conjuntamente o compromisso com a formação docente, promovendo a construção colaborativa de saberes e experiências que integrem e valorizem igualmente os dois campos do conhecimento.

A partir das contribuições de Dal'Igna e Fabris (2015) e de Zeichner (2010), o PIBID — em particular o subprojeto PIBID Espanhol — pode ser compreendido como um espaço privilegiado para a superação da dicotomia histórica entre teoria e prática na formação docente. Ao inserir sistematicamente os licenciandos no contexto escolar e oferecer momentos de reflexão teórico-científica, o programa concretiza o que Zeichner (2010) chama de "terceiro espaço", em que a universidade e a escola compartilham, de maneira colaborativa, a responsabilidade pela formação profissional. Tal dinâmica contribui para a constituição de um ethos formativo, como proposto por Dal'Igna e Fabris (2015), caracterizado pela reflexão crítica sobre a prática, valorização das experiências vivenciadas na educação básica e compreensão da docência como processo contínuo de formação. No âmbito do PIBID Espanhol, esse movimento é fortalecido pelo trabalho com textos literários em língua espanhola. Esses textos favorecem a leitura crítica, o debate de questões sociais e culturais e a construção de uma postura docente reflexiva e socialmente comprometida. Dessa maneira, há a integração de saberes acadêmicos e saberes da prática pedagógica.

Por fim, tanto a formação inicial de professores quanto a proposta do Terceiro Espaço revelam concepções disruptivas, pois superam os limites dos modelos tradicionais de formação, que são historicamente pautados pela separação entre teoria e prática. Ao contrário do estágio curricular obrigatório, o PIBID amplia o cenário formativo ao não considerar a escola apenas como um espaço de aplicação técnica, mas como um local privilegiado para a construção da identidade docente. Nesse sentido, o programa se apresenta como um espaço fundamental para a formação inicial de professores na contemporaneidade, ao integrar saberes acadêmicos e da prática escolar. Ao favorecer uma formação colaborativa e crítica, o PIBID contribui para a desconstrução da dicotomia histórica entre

a universidade e a escola, possibilitando que os licenciandos construam sua identidade profissional por meio do diálogo constante com coordenadores acadêmicos, supervisores escolares e outros agentes formativos. No entanto, apesar de se destacar como um modelo formativo robusto, o programa ainda enfrenta desafios estruturais, como superar uma formação tecnicista e preparar os docentes para lidar com a diversidade cultural, linguística e social presente nas escolas brasileiras. Ainda assim, ao fomentar práticas educativas críticas, reflexivas e inclusivas que valorizam a pluralidade de vozes e experiências, o PIBID reafirma seu papel fundamental na construção de uma educação mais justa e socialmente comprometida.

A valorização da leitura literária no aprendizado de língua espanhola e na formação de leitores críticos

O subprojeto do PIBID Espanhol da UFES, referente ao edital de 2022-2024, tem como foco a leitura literária em língua espanhola em escolas de ensino médio da Grande Vitória (ES). Seu objetivo principal é ampliar o contato dos alunos do ensino médio com a literatura hispânica, potencializando sua compreensão cultural e linguística. Por meio da introdução de obras literárias em espanhol, o subprojeto demonstrou ter o potencial de despertar o interesse dos estudantes pela língua e pelas culturas dos países hispanofalantes, favorecendo uma formação mais ampla e aprofundada no aprendizado do idioma. As vivências de leitura literária desenvolvidas no contexto escolar não apenas consolidaram o conhecimento dos estudantes, como também fortaleceram a formação teórico-prática dos licenciandos envolvidos no projeto ao aproximá-los da realidade educacional e contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino do espanhol, com ênfase no contexto literário. Assim, o PIBID configura-se como uma iniciativa fundamental para a formação e o desenvolvimento de futuros professores no contexto educacional brasileiro. Por meio desse programa, estudantes de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar sistematicamente a realidade das instituições de ensino e se aproximar do contexto pedagógico e dos desafios concretos da docência. Nesse sentido, contribuições teóricas, como as de Paulo Freire (2007) e Francis Bacon (2007), oferecem reflexões pertinentes e complementares sobre a educação, a leitura e a escrita como práticas formativas essenciais, sobretudo quando articuladas às experiências vivenciadas no âmbito da prática pedagógica. Esses aportes teóricos possibilitam a construção de uma visão crítica sobre o papel da leitura literária e do diálogo na formação docente, reafirmando a educação como processo de emancipação intelectual e social.

A famosa afirmação do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2000, p. 67), "Se a educação, por si só, não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda", evidencia sua compreensão da educação como elemento central nos processos de transformação social. Embora

reconheça que a educação não é o único fator responsável por mudanças estruturais na sociedade, Freire destaca seu papel estratégico ao proporcionar condições para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos. Tal consciência é essencial para questionar as desigualdades e buscar alternativas para a construção de uma sociedade mais justa. Nessa perspectiva, a educação constitui um ponto de partida necessário, mas que deve estar articulado a outras ações e políticas sociais para que se alcancem mudanças expressivas e duradouras. Esse entendimento é especialmente pertinente no contexto do PIBID, pois o programa tem como objetivo formar professores capazes de promover mudanças no ambiente escolar e, por extensão, no contexto social por meio de práticas educativas críticas e reflexivas. Ao oferecer experiências práticas aos futuros docentes, o PIBID permite que eles compreendam o papel da educação na formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e intervir na realidade ao seu redor.

No entanto, essa leitura crítica da realidade não se constrói de maneira intuitiva, exigindo, em vez disso, rigor no modo de pensar, investigar e refletir sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, a contribuição de Francis Bacon é relevante para o debate sobre a formação docente.

Segundo Francis Bacon (2007, p. 36), "a leitura traz ao homem, plenitude; o discurso, segurança; e a escrita, precisão". Essa reflexão destaca três aspectos fundamentais do processo educativo: i) a leitura, ii) o discurso e iii) a escrita, que, quando articulados conscientemente, constituem uma base sólida para o desenvolvimento intelectual e formativo do indivíduo. No contexto do PIBID, esses elementos assumem um papel central na formação de futuros professores, pois a leitura amplia o conhecimento e a visão de mundo, favorecendo a compreensão da escola como espaço social e político. Essa perspectiva dialoga diretamente com as concepções freireanas, pois estimula práticas educativas que vão além da simples transmissão de conteúdos. Por sua vez, o discurso permite que os licenciandos se comuniquem com clareza e segurança, enquanto a escrita favorece a organização do pensamento e a expressão precisa e crítica de ideias — aspectos indispensáveis à prática docente reflexiva e comprometida com a transformação social.

A escola, enquanto espaço privilegiado de atuação do PIBID, é o ambiente em que os licenciandos colocam em prática tais habilidades. O contato direto com estudantes da educação básica e a interação constante com professores mais experientes impulsionam os futuros docentes a aperfeiçoar suas capacidades de leitura, discurso e escrita. Essas capacidades são compreendidas não apenas como competências técnicas, mas também como instrumentos de compreensão e transformação da realidade educacional. Nesse contexto, o PIBID de Espanhol se consolida como um espaço formativo que articula a teoria com a prática, a leitura literária com a consciência crítica, contribuindo para a formação de professores de língua espanhola socialmente comprometidos e

pedagogicamente reflexivos. Essa perspectiva dialoga com a proposta freireana de leitura do mundo mediada pela linguagem ao incentivar os licenciandos a observar criticamente a realidade escolar, a analisar suas práticas e a elaborar intervenções pedagógicas fundamentadas. Dessa maneira, a escola é reafirmada como espaço de formação, reflexão e transformação social.

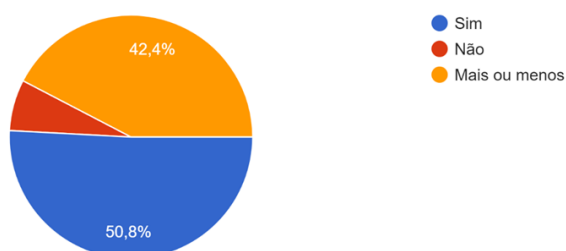
Ao integrar formação teórica e prática pedagógica, o PIBID possibilita aos futuros professores uma experiência na qual eles podem se apropriar dos princípios defendidos por Freire (2000) e Bacon (2007), compreendendo a leitura, o discurso e a escrita como eixos centrais do processo formativo. Assim, o programa não apenas forma professores mais capacitados, mas também os prepara para contribuir com a sociedade, fortalecendo a ideia de que a educação é, de fato, uma via de transformação social. Nesse contexto, a prática docente deixa de ser concebida como um processo unilateral de transmissão de conteúdos, passando a ser uma relação dialógica na qual o intercâmbio de saberes potencializa a formação dos professores e o aprendizado dos alunos.

Essa troca contínua de saberes, tal como promovida pelo PIBID, atua como um importante catalisador da transformação da prática docente. Quando se envolvem em um diálogo aberto e colaborativo, professores e alunos transformam a aprendizagem em um processo mais significativo e impactante, no qual a diversidade de experiências e conhecimentos é valorizada. Tal movimento favorece o protagonismo discente e o engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem e prepara os futuros professores para enfrentarem de maneira crítica, criativa e reflexiva os desafios de um mundo em constante transformação.

Diante desse contexto, uma das primeiras atividades desenvolvidas pelo PIBID Espanhol foi a elaboração e aplicação de uma enquête com o objetivo de compreender a importância da leitura no ambiente educacional. A enquête obteve 118 respostas de alunos de escolas da Grande Vitória, no Espírito Santo. As escolas participantes foram a EEEFM Sizenando Pechincha, a EEEM Irmã Maria Horta e a EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo. O objetivo da enquête foi compreender o contato dos alunos do ensino médio com a literatura e a leitura, bem como mapeá-los quanto a hábitos, preferências e dificuldades no âmbito das práticas de leitura. Dessa maneira, seria possível planejar com mais precisão o que oferecer a essas escolas, a fim de entregar uma experiência literária estimulante e enriquecedora nesse processo de formação, por meio de materiais e atividades que atendessem de forma mais eficiente às necessidades e interesses dos alunos. A seguir, apresentamos alguns resultados da enquête:

Figura 1- Enquete Pergunta 1

1. Você gosta de ler?
118 respostas



Fonte: Acervo dos autores

Embora os resultados do gráfico referente à pergunta "Você gosta de ler?" sejam positivos em sua maior parte, eles levantam questões críticas sobre o hábito de leitura entre os alunos. Com 50,8% dos respondentes afirmando gostar de ler e 42,4% respondendo "mais ou menos", fica evidente a divisão notória nas percepções dos estudantes em relação à leitura. Além disso, quase metade dos alunos não se declara completamente entusiasta da leitura. Tal fato sugere que muitos podem se sentir pressionados a ler apenas como uma obrigação escolar, sem apreciar de fato a atividade. Tal situação evidencia uma falha no incentivo à leitura prazerosa no ambiente escolar, revelando uma visão mais focada em cumprir currículos do que em cultivar um interesse genuíno pelos livros. Além disso, os 6,8% que afirmaram não gostar de ler, embora numericamente reduzidos, também são preocupantes. Essa porcentagem pode aludir à existência de vários fatores que impossibilitam uma leitura prazerosa, como a falta de acesso a obras atrativas, a ausência de ambientes adequados para a leitura e experiências escolares anteriores marcadas por práticas pouco significativas com textos literários.

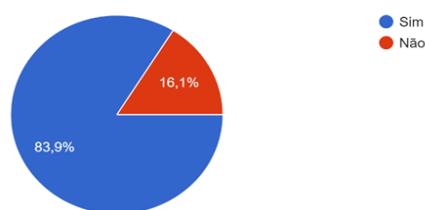
Nessa perspectiva, Freire (2003) defende que a leitura deve ser uma experiência envolvente, um ato de descoberta e construção de sentidos, que vai além da decodificação de palavras ou do cumprimento de obrigações curriculares. Quando percebida apenas como uma tarefa imposta, torna-se improvável que o aluno desenvolva uma relação afetiva, crítica e produtiva com os textos. O fato de muitos estudantes manifestarem sentimentos ambíguos ou negativos em relação à leitura, portanto, reforça a compreensão de que o ambiente escolar ainda não está conseguindo proporcionar experiências que estimulem consistentemente e de maneira significativa a curiosidade e o prazer pela leitura.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola, em vez de se limitar ao cumprimento de metas curriculares, engaje-se em práticas pedagógicas que despertem nos alunos o desejo de ler. Programas como o PIBID são essenciais para o desenvolvimento dessas práticas, pois capacitam

futuros docentes a implementar metodologias que aproximem os alunos dos livros de maneira significativa. Quando as práticas de leitura são articuladas à realidade dos estudantes, dialogando com seus interesses, vivências e desafios, a leitura deixa de ser uma obrigação e se torna uma experiência formativa, crítica e potencialmente transformadora.

Figura 2 - Enquete Pergunta 1.2

1.2 Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?
118 respostas



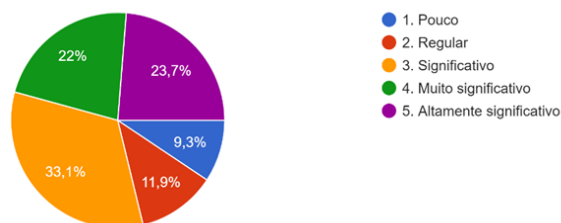
Fonte: Acervo dos autores

Os dados apresentados no gráfico da Figura 2 possibilitam uma análise ampliada sobre a relação dos alunos do ensino médio com a leitura. No item 1.2, observa-se que 83,9% dos entrevistados afirmaram já ter lido livros por interesse próprio, sem solicitação prévia dos professores. Esse resultado pode indicar a existência de práticas de leitura autônomas e uma relação mais espontânea com os livros. Tal resultado sugere que, para uma parcela significativa dos estudantes, a leitura extrapola o âmbito das exigências escolares, configurando-se como uma atividade vinculada a interesses e motivações pessoais.

Por outro lado, o fato de 16,1% dos alunos responderem que não leem por iniciativa própria revela a persistência de desafios relacionados ao incentivo à leitura fora do ambiente escolar. Tal percentual pode estar associado à ausência de estímulos adequados, a dificuldades de acesso a materiais de leitura ou a experiências anteriores pouco significativas com textos literários. Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de ações pedagógicas que ampliem e qualifiquem a experiência dos estudantes com a leitura, sobretudo por meio de práticas que a valorizem como atividade cultural, crítica e formativa.

Figura 3 - Enquete Pergunta 1.3

1.3 Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? Marque o número correspondente à sua opinião:
118 respostas



Fonte: Acervo dos autores

No gráfico da Figura 3, ao serem solicitados a avaliar a importância da leitura em suas vidas, os participantes apresentaram respostas bastante variadas. É interessante notar que 9,3% dos participantes atribuíram pouco valor à leitura, 33,1% atribuíram um valor regular e 22% a consideraram altamente significativa, o que denota uma diversidade de percepções. Esses dados indicam que, apesar de muitos reconhecerem sua relevância, uma parcela ainda a vê como uma prática menos essencial, apontando para a necessidade de ações mais amplas de incentivo à leitura.

Nesse sentido, esses resultados levantam questões importantes sobre o papel da escola na promoção do hábito de leitura e sobre a contribuição que o PIBID pode oferecer nesse processo. Paulo Freire (1967, p. 97) afirma que "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem", o que implica compreender o ensino — e, nesse contexto, o incentivo à leitura — como uma prática que transcende abordagens meramente normativas ou prescritivas. É preciso criar um ambiente pedagógico que valorize o envolvimento crítico dos estudantes com os textos, para que eles estabeleçam uma conexão genuína e reflexiva com a leitura, capaz de estimular a curiosidade, a autonomia intelectual e a consciência social.

Essa concepção é aprofundada quando o autor destaca que "não basta saber ler mecanicamente que 'Eva viu a uva'. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho". Portanto, a leitura deve ir além do reconhecimento das palavras no texto e se tornar uma ferramenta crítica, permitindo que os alunos entendam seu lugar no mundo e questionem as estruturas em que estão inseridos.

Nesse cenário, o PIBID é indispensável, pois coloca futuros professores em contato com a realidade escolar e favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem o hábito de leitura e a interpretação analítica dos alunos sobre os textos, bem como suas relações com o contexto

social. A prática de leitura proposta nesse programa tende a impulsionar os alunos a relacionar o que leem com suas experiências de vida, contribuindo para que a educação se constitua como um processo de construção de sentidos, de formação cidadã e de emancipação intelectual.

Freire (1996, p. 13) reforça essa compreensão ao afirmar que "Não há docência sem discência; as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". Nesse sentido, a troca mútua de saberes entre professor e aluno é central na prática pedagógica. Ao possibilitar essa interação, o PIBID favorece um ambiente em que a leitura se configura como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento. Ela é incentivada não como uma obrigação escolar, mas como uma prática significativa, prazerosa e formativa.

Outro aspecto relevante é a compreensão de que "a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática" (Freire, 1997, p. 32). Nessa perspectiva, destacamos a importância do PIBID para a implementação de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, sobretudo no que diz respeito à promoção da leitura crítica e reflexiva.

Em síntese, o papel do PIBID na escola não se limita à formação de educadores, mas também atua como um agente de transformação ao incentivar a leitura. Ao proporcionar uma experiência prática, crítica e reflexiva aos futuros docentes, o programa fortalece não só a educação, mas também ajuda a criar condições pedagógicas para que a leitura seja vista como um ato de amor, crítica e compromisso social, conforme propõe Paulo Freire (2003). Ao conectar os alunos à leitura literária, especialmente no contexto do ensino de línguas adicionais, o PIBID fortalece a relação entre ensino, leitura e transformação social. Dessa maneira, contribui para que a escola se afirme como um espaço em que o ato de ler é verdadeiramente valorizado em sua dimensão formativa, cultural e emancipadora.

A leitura literária em língua espanhola no ensino médio

Considerando os desdobramentos dessas reflexões, particularmente no que se refere à articulação entre o rigor metodológico e a leitura crítica da realidade, como defendido por Paulo Freire, encontramos na literatura um espaço de mediação pedagógica. Enquanto o exercício sistemático de observar, questionar e experimentar contribui para uma compreensão consciente, crítica e fundamentada da prática educativa, a leitura literária potencializa a formação de sujeitos críticos, pois possibilita múltiplas interpretações da realidade social, cultural e histórica.

Nesse sentido, a literatura em língua espanhola se apresenta como um campo fértil no qual o pensamento reflexivo e a leitura do mundo se entrelaçam, favorecendo práticas pedagógicas que vão além da mera instrumentalização da língua e promovem o contato com diferentes vozes, contextos e experiências culturais. Essa perspectiva fortalece o papel do PIBID como espaço formativo que associa método, escuta ativa e compromisso social, ao mesmo tempo em que estimula nos diferentes participantes do processo educativo um olhar sensível, crítico e socialmente comprometido.

A literatura, enquanto lugar de expressão e criticidade, e como aporte para o processo de ensino-aprendizagem, favorece diversas ações importantes para o ensino do espanhol, além de proporcionar oportunidades para que os estudantes aprendam essa língua adicional. Por meio da literatura, é possível desenvolver abordagens educativas que contemplem tanto as habilidades linguísticas quanto a pluralidade, a diversidade, a cultura e a comunicação no ensino dessa língua.

Destarte, o subprojeto PIBID Espanhol proporciona aos licenciandos experiências significativas no ambiente escolar, além de promover a troca de conhecimentos construídos nas universidades federais por meio de produções acadêmicas, interações entre estudantes e práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dessas interações. Essas experiências aproximam os estudantes do ensino médio da universidade pública, possibilitando o estabelecimento de vínculos com o ambiente acadêmico e a familiarização com os conhecimentos nele produzidos. Além disso, essas vivências contribuem para a efetivação do direito à educação literária e para a reflexão sobre estratégias pedagógicas e práticas dialógicas que auxiliem no enfrentamento dos desafios da educação básica.

No campo dos estudos sobre o ensino de línguas, Esther Blanco Iglesias (2007) discute a importância do texto literário para o ensino do espanhol, bem como os métodos didáticos pensados para esse contexto. Em seu artigo “La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños”, a autora relata sua experiência como professora de espanhol e analisa os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas. Iglesias destaca, sobretudo, a relevância da interculturalidade na elaboração de propostas metodológicas para o ensino da literatura em língua espanhola.

A pesquisadora pondera que, para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de um idioma adicional, é necessário desenvolver determinadas competências essenciais que nem sempre são plenamente alcançadas pelos estudantes. De acordo com Iglesias (2007), essa lacuna decorre de fatores relacionados à realidade social dos estudantes e aos desafios enfrentados no contexto escolar. Esses fatores interferem significativamente na trajetória educacional dos alunos, impactando diretamente suas capacidades de aprendizagem e construção de sentido a partir de textos literários.

Dessa forma, não é possível dissociar os problemas enfrentados dentro e fora da sala de aula, pois eles afetam toda a comunidade escolar, principalmente o aprendizado dos estudantes. Nesse contexto, a literatura desempenha um papel fundamental na formação intelectual dos estudantes, por sua capacidade de humanizar, de exercer uma função político-social e de promover a cultura. Sob essa perspectiva, Tzvetan Todorov afirma que "a literatura pode muito. [...] nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver" (Todorov, 2023, p. 76). Em outras palavras, a literatura possibilita a reflexão crítica, a ampliação dos horizontes interpretativos e o reconhecimento de múltiplas realidades e experiências. Por meio dela, tornamo-nos indivíduos mais críticos, capazes de compreender as inúmeras situações que perpassam o sentido individual e adentram o coletivo. Assim, conforme o autor afirma, "a literatura tem um papel vital a cumprir" (Todorov, 2023, p. 76).

Essa compreensão converge com a reflexão de Antonio Candido (2017) no ensaio "O direito à literatura", no qual ele ressalta a importância da literatura para a sociedade ao concebê-la como um bem incompressível, isto é, um direito básico e indispensável ao ser humano. Para o autor, a literatura possui um poder humanizador, pois desenvolve a sensibilidade e a capacidade reflexiva do leitor, conduzindo-o a "imaginar possibilidades de resolver grande número de problemas materiais do homem." (Candido, 2017, p.171).

No ensino de espanhol, as contribuições de Candido e Todorov dialogam entre si ao compreenderem a literatura como uma dimensão constitutiva da experiência humana, capaz de representar, criar e recriar a realidade. Sob essa perspectiva, a literatura se configura como um elemento fundamental da condição humana e, portanto, um componente indispensável nos processos educativos. Ao inserir obras literárias no ensino da língua espanhola, portanto, os alunos têm acesso a experiências formativas que, por meio da mediação do professor, extrapolam o estudo restrito à gramática e ao vocabulário, alcançando a cultura, a história, a arte e os diversos contextos históricos e sociais que permeiam a produção literária.

Desse modo, a literatura em língua espanhola contribui para a ampliação do pensamento crítico e sensível dos alunos e para o desenvolvimento de suas competências de leitura e comunicação, além de estabelecer vínculos afetivos com a língua adicional. Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Iglesias (2007), que defende que a aproximação dos estudantes com os textos literários deve considerar, centralmente, suas dimensões ética e afetiva. São elas que possibilitam uma relação mais significativa e duradoura com a leitura em língua espanhola, conforme ele expressa:

Creemos que un enfoque que ponga en primer plano el componente ético y afectivo de los textos literarios puede contribuir en gran medida a facilitar el vínculo o la conexión de nuestros alumnos con la literatura, abriendo el camino para una posterior y paulatina ampliación de sus conocimientos sobre la vida, el ser humano, la historia del arte..., contribuyendo en última instancia muy favorablemente al inicio de un proceso de profundización y enriquecimiento que puede convertirlos en lectores más competentes en español y en la literatura en general. (Iglesias, 2007, p.46)

Nessa perspectiva, as ações do PIBID Espanhol no Ensino Médio, última etapa da educação básica, visam implementar, na prática pedagógica, a concepção da leitura literária como uma experiência formativa integral. Os bolsistas vivenciam diversas experiências dentro da sala de aula e, sob a orientação do coordenador do projeto, participam de reuniões semanais e de encontros formativos voltados para a elaboração de planos de aula estratégicos. Esses planejamentos visam garantir que a experiência com a literatura em língua espanhola seja enriquecedora, contemplando não apenas os pré-requisitos exigidos, mas também uma vivência lúdica, crítica e emancipatória.

Para isso, são utilizados diversos recursos pedagógicos, como textos literários impressos, recursos tecnológicos (como computadores com acesso à internet, tablets e projetores), músicas, diálogos, leituras coletivas e individuais e jogos educativos. A diversidade de estratégias adotadas favorece a construção de práticas de leitura que dialogam com os interesses e experiências socioculturais dos estudantes, fortalecendo seu vínculo significativo e contextualizado com a literatura e a língua espanhola.

A escolha dos textos parte do entendimento de que a leitura não deve se restringir aos autores canônicos, devendo também contemplar escritores contemporâneos. As obras desses autores possibilitam uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelos alunos e ampliam seus repertórios linguísticos e interpretativos. Por esse motivo, o escritor guatemalteco Augusto Monterroso foi um dos autores mais discutidos nas reuniões do PIBID Espanhol da UFES em 2023. Seus contos, marcados pela concisão e densidade crítica, abordam temas como racismo, preconceito e identidade, como observado nos textos *La Oveja Negra*, *La Rana que Quería ser Una Rana Auténtica* e *El Dinosaurio*.

Além das narrativas de Monterroso, microcontos e contos curtos foram trabalhados, com o objetivo de analisar estruturas narrativas e promover, simultaneamente, diálogos que estimulassem reflexões sobre vida, identidade e questões históricas, políticas e sociais. Outros escritores também foram escolhidos para integrar os planejamentos didáticos, como Gabriel García Márquez, escritor, roteirista e jornalista colombiano cuja obra *Cien Años de Soledad*, uma das mais importantes da literatura latino-americana, contribuiu significativamente para o aprofundamento das discussões literárias e culturais nas aulas de língua espanhola.

Paralelamente, os graduandos do curso de Letras Português e Espanhol inseridos no PIBID, ao atuarem diretamente no ambiente escolar, entram em contato com o dia a dia da escola e, a partir dessa troca de experiências, ampliam as possibilidades de interação entre escola e universidade. Nesse processo, oferecem apoio pedagógico e contribuem com a ampliação dos repertórios literários dos alunos do Ensino Médio. Essa troca revela-se especialmente enriquecedora, pois, além de fomentar a pesquisa e a reflexão acadêmica, possibilita aos licenciandos adquirir experiências concretas no campo da docência, contribuindo para sua formação como futuros professores.

Paralelamente, os estudantes do curso de Letras Português e Espanhol, participantes do PIBID, entram em contato com o cotidiano escolar ao atuarem diretamente no ambiente educacional. A partir dessa troca de experiências, ampliam-se as possibilidades de interação entre a escola e a universidade. Nesse processo, eles oferecem apoio pedagógico e contribuem para a ampliação do repertório literário dos alunos do ensino médio. Essa troca é especialmente enriquecedora, pois, além de fomentar a pesquisa e a reflexão acadêmicas, possibilita que os licenciandos adquiram experiência concreta no campo da docência, contribuindo para a sua formação como futuros professores.

Nesse contexto formativo, marcado pela articulação entre prática pedagógica, reflexão coletiva e mediação literária, as reuniões do PIBID assumem papel central no processo de formação docente. Esses encontros se configuram como espaços privilegiados para a partilha, a análise e a problematização das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Essa compreensão é corroborada por Santos (2023), que destaca que:

As reuniões do PIBID desempenham um papel crucial na formação de futuros educadores e no aprimoramento da instrução acadêmica. São inúmeros os fundamentos que respaldam a nossa convocação: a primeira reside na partilha de experiências com oradores e entre os nossos colegas do PIBID, permitindo-nos compartilhar nossos conhecimentos adquiridos tanto em sala de aula quanto no âmbito acadêmico. Outrossim, as orientações pedagógicas fornecidas pelos docentes e coordenadores do programa revestem-se de significativa importância, visto que contribuem para uma compreensão mais aprofundada das teorias pedagógicas aplicadas na prática. Além disso, a reflexão crítica constitui um aspecto central, permitindo aos bolsistas analisar o êxito e as áreas passíveis de aprimoramento nas suas atividades docentes (Santos, 2023, p. 3).

Como resultado desse processo formativo, o PIBID possibilita aos bolsistas a oportunidade de enfrentar os desafios emergentes da prática pedagógica e refletir sobre possíveis soluções, discutindo-as também no ambiente acadêmico. Além disso, o programa favorece a construção de laços entre a universidade e a escola básica, promovendo o diálogo entre os profissionais das duas instituições e a elaboração conjunta de práticas pedagógicas que tornem o ambiente educativo cada vez mais inclusivo e democrático.

Entre 2022 e 2023, nas aulas ministradas, foram realizadas leituras, análises e apresentações sobre os gêneros conto e fábula. A partir delas, foram promovidos diálogos com os estudantes do ensino médio sobre temas como identidade, linguagem e cultura. Essas atividades foram realizadas com base em textos de autores como Eduardo Galeano, Miguel de Cervantes, Nicolás Guillén, Julio Cortázar, Mario Benedetti, Luisa Valenzuela e Federico García Lorca.

Destacam-se, entre os contos trabalhados, dois que serviram de base para a elaboração de uma sequência didática focada na Jornada Cultural Hispânica, realizada em setembro de 2023 na UFES. Trata-se dos contos *La rana que quería ser una rana auténtica*, de Augusto Monterroso, cuja temática abordada nas produções artísticas foi "A distorção da imagem causada pelas redes sociais", e *El dinosaurio*, também de Monterroso, cujas releituras foram desenvolvidas pelos alunos em formato de quadrinhos e desenhos.

A seguir, são apresentados alguns trabalhos produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual do município de Vitória (ES), a partir da leitura e interpretação dos textos de Monterroso:

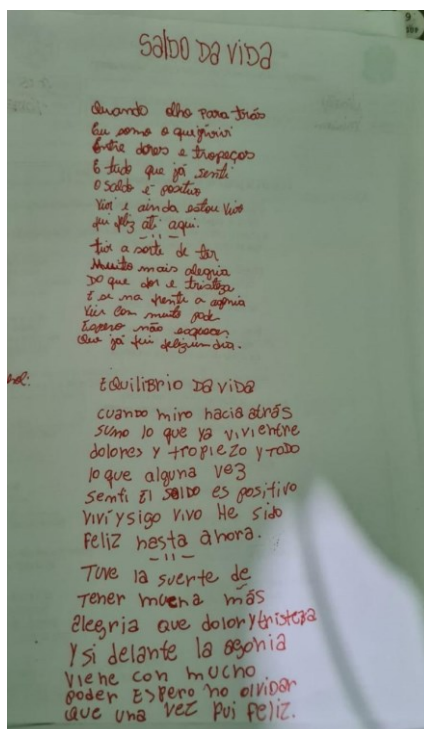
Figura 4 - Atividades realizadas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual



Fonte: Acervo dos autores

O texto a seguir é o resultado de outra sequência didática desenvolvida pelos bolsistas do PIBID, os pibidianos Artur e Eduarda na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Maria Ortiz a partir do poema *El poeta le pide a su amor que le escriba*, de Federico García Lorca. A atividade proposta consistiu em uma produção textual livre, na qual os estudantes foram convidados a expressar suas interpretações e sensibilidades de forma autoral a partir da leitura do poema.

Figura 5 - Atividade realizada por aluna do Ensino Médio da EEEFM Maria Ortiz



Fonte: Acervo dos autores

As dinâmicas e sequências didáticas foram desenvolvidas nas disciplinas de espanhol intituladas "Hispanidade e Brasilidade" e "A língua espanhola na América Latina". Nas escolas estaduais públicas onde as aulas foram ministradas, os bolsistas do PIBID, em conjunto com as professoras responsáveis, elaboraram aulas interativas que contemplavam as quatro habilidades linguísticas — falar, ler, escrever e ouvir —, visando desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes em relação aos conteúdos abordados.

Entre os temas trabalhados, destacaram-se os países de língua espanhola, a partir dos quais foram discutidos aspectos históricos, culturais, literários e linguísticos numa proposta interdisciplinar entre as disciplinas de história e espanhol por meio de dinâmicas e trabalhos expositivos. Além disso, foram realizados eventos que resultaram em projetos e sequências didáticas, como o Sarau Afro-Literário, que apresentou textos literários em espanhol e possibilitou o contato com a literatura afro-brasileira. Os autores citados nesse evento foram Cristina Rodríguez Cabral, Nicolás Guillén,

Eduardo Galeano, Shirley Campbell, Nancy Morejón e Victoria Santa Cruz. Outro momento importante, que envolveu alunos pibidianos, bolsistas do PIBID, e professores, foi a exposição sobre o *Día de los Muertos*, desenvolvida a partir do estudo do texto *La Llorona*. A exposição possibilitou reflexões sobre tradição, cultura e memória no contexto latino-americano.

Considerações finais

Este artigo destacou os desafios enfrentados por professores em exercício e em formação, bem como as possibilidades de enfrentá-los por meio de políticas públicas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, o PIBID demonstrou ser um instrumento fundamental para o aprimoramento da formação docente nos cursos de licenciatura e para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, especialmente por meio do estímulo à iniciação à docência.

A articulação promovida pelo PIBID entre a escola e a universidade, envolvendo professores universitários, licenciandos e docentes da educação básica, estabeleceu um ambiente formativo pautado na troca mútua e na construção coletiva de conhecimentos. Essa interação possibilitou um processo de retroalimentação entre a teoria e a prática, beneficiando tanto a universidade quanto a escola e contribuindo para o aprimoramento dos cursos de licenciatura e o fortalecimento do ensino básico.

A partir da observação sistemática e da vivência no cotidiano escolar, foi possível identificar demandas concretas, propor intervenções pedagógicas, refletir criticamente sobre a prática docente e socializar essas experiências em eventos científicos, ampliando o debate sobre o ensino de língua adicional na educação básica.

No contexto do subprojeto PIBID Espanhol, os licenciandos exerceram um papel duplo: atuaram tanto como docentes em formação quanto como pesquisadores. Por meio da observação sistemática e da imersão na realidade escolar, eles puderam identificar questões relevantes, propor intervenções pedagógicas, refletir criticamente sobre sua prática e socializar sua experiência em eventos científicos, ampliando o debate sobre o ensino de línguas adicionais na educação básica.

A realização de uma pesquisa com estudantes do ensino médio permitiu conhecer seus hábitos de leitura e suas percepções sobre a literatura, o que subsidiou a elaboração de estratégias pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura literária em língua espanhola. Tais ações aproximaram os estudantes da língua adicional por meio de textos literários, integrando a leitura de maneira significativa e contextualizada ao processo de ensino-aprendizagem.

Os professores em formação também foram responsáveis por elaborar materiais didáticos baseados na leitura de textos literários em espanhol, adequados à faixa etária dos estudantes e ao tempo disponível nas aulas. Concebidos de maneira criativa, crítica e informativa, esses materiais enfatizaram aspectos linguísticos e culturais e reafirmaram o potencial da literatura como recurso pedagógico no ensino de línguas.

As reuniões formativas foram fundamentais nesse processo, oferecendo suporte teórico e prático aos licenciandos e possibilitando a reflexão conjunta sobre as práticas implementadas nas escolas parceiras. O impacto positivo do subprojeto ficou evidente na ampliação do repertório literário e linguístico de estudantes do ensino médio e dos próprios bolsistas do PIBID, fortalecendo o processo de formação inicial de docentes.

Dessa forma, o PIBID reafirma-se como uma política educacional de grande importância, capaz de transformar a formação inicial de professores e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, promovendo uma integração efetiva entre universidade e escola, teoria e prática, bem como entre docentes em formação e em exercício.

Referências

APPLE, Michael; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, n. 291, p. 149–172, 1990.

BACON, Francis. **Ensaio**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUER, Carlos. História, educação e a construção da identidade nacional. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 10, p. 135–139, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77–87, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

IGLESIAS, Esther Blanco. La lectura de textos literarios: una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños. **RedELE**, Madrid, 2007. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriaster/1-trimestre/blanco-i.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012. p. 9–12.

SANTOS, Valdinei de Oliveira et al. Navegando nas reuniões do PIBID Espanhol: preparações pedagógicas rumo ao ensino médio com Augusto Monterroso – da teoria à prática. In: **Anais do IX ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104122>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 14. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2023.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 15 jan. 2025.