

DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE PÚBLICA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

TEACHING CHALLENGES IN SPANISH LANGUAGE EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS BASED ON THE GUIDELINES OF THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Ademir Santos De Santana¹

Izadora Oliveira De Moraes²

Pedro Henrique De Moura De Oliveira³

RESUMO

Este artigo analisa os desafios enfrentados por professores no ensino de espanhol na rede pública a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A discussão parte da importância do espanhol para a formação linguística, cultural e social dos estudantes brasileiros, especialmente pela relação do Brasil com países hispano-falantes da América Latina. O estudo tem como objetivos discutir as orientações da BNCC para o ensino de línguas adicionais, investigar tendências didático-pedagógicas atuais no ensino desse idioma e identificar os principais desafios vivenciados pelos docentes na incorporação dessas orientações em sua prática pedagógica. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com base na análise da BNCC e de artigos científicos que tratam de políticas linguísticas, Novo Ensino Médio, formação docente, materiais didáticos, contextos fronteiriços, práticas de letramento e ensino de línguas adicionais na escola pública. A análise dos estudos mostra que a BNCC valoriza práticas sociais de linguagem, interculturalidade, leitura, escrita, oralidade e construção de sentidos, mas apresenta limites quando relacionada ao ensino de espanhol, sobretudo por não oferecer uma matriz específica para esse componente. Os artigos também indicam que as tendências atuais apontam para práticas mais comunicativas, críticas, interculturais e contextualizadas, com uso de gêneros discursivos, textos autênticos, literatura, oralidade e propostas que aproximem a língua da realidade dos estudantes. No entanto, a efetivação dessas práticas encontra obstáculos, como a instabilidade curricular da Língua Espanhola, a ausência de obrigatoriedade da disciplina, a carência de formação continuada, a falta de materiais adequados, a infraestrutura limitada e a pouca valorização institucional do espanhol na escola pública. Conclui-se que o fortalecimento do ensino desse idioma depende não apenas da atuação do professor, mas também de políticas curriculares mais consistentes, melhores condições de trabalho e reconhecimento da relevância educacional, cultural e social desse idioma.

Palavras-chave: língua espanhola; BNCC; formação docente; escola pública; políticas linguísticas.

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Roraima.

² Discente do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Roraima.

³ Discente do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Roraima.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced by teachers in Spanish language education in Brazilian public schools based on the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The discussion begins with the importance of Spanish for students' linguistic, cultural, and social education, especially considering Brazil's relationship with Spanish-speaking countries in Latin America. The study aims to discuss BNCC guidelines for additional language teaching, investigate current didactic-pedagogical trends in Spanish language education, and identify the main challenges faced by teachers when incorporating these guidelines into their pedagogical practice. The research follows a qualitative, bibliographic, and documentary approach, based on the analysis of the BNCC and scientific articles that address language policies, the New High School reform, teacher education, teaching materials, border contexts, literacy practices, and additional language teaching in public schools. The analysis shows that the BNCC values social language practices, interculturality, reading, writing, oral communication, and meaning-making, but presents limitations when applied to Spanish language teaching, mainly because it does not provide a specific framework for this subject. The articles also indicate that current trends point to more communicative, critical, intercultural, and contextualized practices, including the use of discourse genres, authentic texts, literature, oral activities, and proposals that connect the language to students' realities. However, the implementation of these practices faces obstacles such as the curricular instability of Spanish, the non-mandatory status of the subject, the lack of continuing teacher education, insufficient teaching materials, limited school infrastructure, and the low institutional appreciation of Spanish in public education. The study concludes that strengthening Spanish language teaching depends not only on teachers' work, but also on more consistent curriculum policies, better working conditions, and recognition of the educational, cultural, and social relevance of this language.

Keywords: spanish language; BNCC; teacher education; public schools; curriculum policies.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas adicionais na educação básica brasileira representa uma possibilidade importante de ampliação da formação linguística, cultural e social dos estudantes. No caso da Língua Espanhola, essa importância se torna ainda mais evidente quando se considera a posição geográfica do Brasil na América Latina e suas relações históricas, culturais, econômicas e educacionais com países hispano-falantes. Aprender espanhol, nesse sentido, não significa apenas adquirir vocabulário ou estruturas gramaticais de outro idioma, mas também entrar em contato com diferentes formas de viver, pensar, comunicar e interpretar o mundo.

Apesar dessa relevância, a presença da Língua Espanhola na educação básica pública brasileira tem sido marcada por instabilidades. Nos últimos anos, mudanças nas políticas curriculares, especialmente após a Reforma do Ensino Médio, alteraram o lugar ocupado pelo espanhol nas escolas, tornando sua oferta dependente das decisões dos sistemas de ensino. Esse cenário tem provocado debates sobre o enfraquecimento do plurilinguismo, a valorização quase exclusiva da Língua Inglesa e os impactos dessas escolhas para a formação dos estudantes e para o trabalho dos professores de espanhol (SANTOS, 2025; REIS; SILVA, 2025).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada como documento normativo para orientar as aprendizagens essenciais da educação básica, apresenta princípios importantes para o ensino de línguas, especialmente ao valorizar práticas sociais de linguagem, leitura, escrita, oralidade, interculturalidade e construção de sentidos em diferentes contextos de uso (BRASIL, 2018). Esses princípios dialogam com uma concepção de língua como prática

social e podem contribuir para práticas pedagógicas mais comunicativas, críticas e contextualizadas. No entanto, a BNCC não apresenta uma matriz específica para o ensino desse idioma, o que gera desafios para os professores que precisam relacionar as orientações gerais da área de Linguagens às especificidades desse componente curricular.

Nesse contexto, os desafios enfrentados pelos docentes de Língua Espanhola não podem ser compreendidos apenas como dificuldades individuais de planejamento ou execução das aulas. Eles estão relacionados a fatores mais amplos, como a instabilidade curricular da disciplina, a ausência de obrigatoriedade em muitas redes de ensino, a carência de materiais didáticos adequados, a limitação da infraestrutura escolar, a redução da carga horária e a necessidade de formação continuada específica. Silva (2025), por exemplo, destaca que a não obrigatoriedade do espanhol, a falta de recursos atualizados, as turmas numerosas e a escassez de escolas que ofertam a disciplina dificultam o trabalho docente e comprometem o desenvolvimento de práticas mais significativas.

Além disso, estudos recentes mostram que o ensino de espanhol assume características diferentes conforme o contexto escolar e regional. Em escolas ribeirinhas, fronteiriças ou situadas em regiões próximas a países hispano-falantes, a Língua Espanhola pode adquirir um sentido ainda mais concreto para os estudantes, pois se relaciona diretamente com práticas de comunicação, circulação cultural e convivência social. Pesquisas como as de Galvão e Souza (2026) e Dias e Oliveira (2024) evidenciam que, mesmo em contextos nos quais o espanhol possui relevância social evidente, os professores ainda enfrentam dificuldades ligadas à formação, aos recursos pedagógicos e às condições de funcionamento das escolas públicas.

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão norteadora: quais desafios são apontados pela literatura acadêmica e pelos documentos oficiais para a atuação dos professores de Língua Espanhola da rede pública na incorporação das orientações da BNCC em sua prática pedagógica? A partir dessa questão, busca-se compreender de que modo as orientações curriculares, as tendências didático-pedagógicas atuais e as condições concretas de trabalho docente se relacionam no ensino de espanhol na educação básica pública.

O objetivo geral deste estudo é analisar, a partir da literatura acadêmica e de documentos oficiais, os desafios docentes no ensino de espanhol na rede pública à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular. De modo específico, busca-se: discutir as orientações da BNCC para o ensino desse idioma; investigar as principais tendências didático-pedagógicas atuais relacionadas ao ensino desse idioma; e identificar os principais desafios enfrentados por professores na incorporação da BNCC em sua prática pedagógica.

A escolha do tema justifica-se por sua relevância acadêmica, educacional e social. No campo acadêmico, o estudo contribui para as discussões da área de Letras, especialmente no que se refere ao ensino de línguas adicionais, às políticas curriculares e à formação docente. No campo educacional, permite refletir sobre as dificuldades vivenciadas por professores da rede pública diante das mudanças curriculares recentes. Do ponto de vista social, discutir o ensino desse idioma é também defender uma formação mais plural, intercultural e próxima da realidade latino-americana em que o Brasil está inserido.

Metodologicamente, o artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A análise foi desenvolvida a partir da Base Nacional Comum Curricular e de artigos científicos que abordam o ensino desse idioma, políticas linguísticas, Novo Ensino Médio, formação continuada, materiais didáticos, práticas pedagógicas, contextos fronteiriços e línguas adicionais na escola pública. Não se trata, portanto, de uma pesquisa de campo, mas de um estudo que busca reunir e interpretar contribuições teóricas e resultados de pesquisas já publicadas sobre o tema.

O artigo está organizado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira discute as orientações da BNCC para o ensino de línguas adicionais e seus limites em relação à Língua Espanhola. A segunda apresenta tendências didático-

pedagógicas atuais no ensino de espanhol, considerando propostas comunicativas, interculturais, críticas e contextualizadas. A terceira analisa os principais desafios docentes para a implementação dos preceitos da BNCC na prática pedagógica, com atenção à formação continuada, aos materiais didáticos, às condições de trabalho e à instabilidade curricular da disciplina.

2 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, BNCC E PRÁTICA DOCENTE

A compreensão dos desafios enfrentados pelos professores de Língua Espanhola na rede pública exige uma análise que articule políticas linguísticas, orientações curriculares, concepções de linguagem, formação docente e condições concretas de trabalho. A presença de uma língua no currículo escolar não depende apenas de sua relevância cultural ou comunicativa, mas também de decisões políticas e institucionais que determinam quais conhecimentos serão priorizados na formação dos estudantes.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser compreendida tanto como documento pedagógico quanto como instrumento de política educacional. Embora apresente princípios relacionados às práticas sociais de linguagem, à interculturalidade, à cultura digital e à formação integral, o documento estabelece competências e habilidades específicas para a Língua Inglesa, sem oferecer uma matriz equivalente para o ensino de espanhol. Essa diferença produz implicações para a organização dos currículos, para a formação dos professores e para a continuidade da oferta da disciplina nas redes públicas.

Esta seção está organizada em quatro partes. Inicialmente, discute-se o conceito de política linguística e o lugar atribuído à Língua Espanhola no currículo brasileiro. Em seguida, são analisadas a concepção de linguagem, a perspectiva enunciativo-discursiva, os multiletramentos e as competências da BNCC. Posteriormente, aborda-se a relação entre formação docente e tendências didático-pedagógicas no ensino de espanhol. Por fim, discutem-se as dificuldades enfrentadas pelos professores para transformar as orientações curriculares em práticas efetivas de ensino.

2.1 Políticas linguísticas e o lugar da Língua Espanhola no currículo brasileiro

A presença ou a ausência de uma língua no currículo escolar não decorre exclusivamente de critérios pedagógicos, linguísticos ou comunicativos. Trata-se também de uma decisão de política linguística, uma vez que o Estado, ao estabelecer quais línguas devem ser ensinadas, em quais etapas da escolarização e sob quais condições, interfere em seu status social, em sua circulação e em sua valorização institucional.

Para Calvet (2007), as políticas linguísticas envolvem decisões relacionadas às línguas e às relações que elas estabelecem na sociedade, enquanto o planejamento linguístico corresponde às medidas utilizadas para colocar essas decisões em prática. No campo educacional, legislações, diretrizes curriculares, programas de formação de professores, distribuição de materiais didáticos e definição de componentes obrigatórios constituem formas de intervenção sobre o lugar ocupado pelas línguas.

Essa perspectiva possibilita analisar os documentos curriculares para além de seu caráter normativo. Uma legislação que torna determinada língua obrigatória, por exemplo, não apenas organiza a carga horária escolar, mas também lhe atribui maior legitimidade institucional. Essa legitimação pode favorecer a contratação de professores, a abertura de cursos de licenciatura, a produção de materiais didáticos, a realização de concursos públicos e a continuidade da oferta nas diferentes etapas da educação básica. Em sentido contrário, a retirada da obrigatoriedade pode produzir descontinuidade curricular, insegurança profissional e desigualdade entre redes e escolas.

Faraco (2002) ressalta que as questões relacionadas às línguas são atravessadas por valores sociais, conflitos ideológicos e relações de poder. Assim, nenhuma escolha curricular é completamente neutra. Quando o currículo prioriza determinada língua adicional, ele também legitima certos espaços econômicos, culturais e geopolíticos, atribuindo-lhes maior importância na formação dos estudantes. A organização curricular expressa, portanto, disputas sobre quais repertórios linguísticos serão valorizados e quais permanecerão em posição secundária.

No contexto brasileiro, Bagno e Rangel (2005) defendem uma educação linguística que possibilite aos sujeitos ampliar seus conhecimentos sobre a língua materna, as línguas adicionais e os diferentes sistemas semióticos presentes na vida social. Essa perspectiva ultrapassa o ensino instrumental de códigos linguísticos, pois compreende a formação linguística como parte da participação cultural, social e política dos estudantes. Sob esse ponto de vista, a oferta de diferentes línguas adicionais deveria contribuir para uma educação plural e para o reconhecimento da diversidade linguística existente na sociedade.

A trajetória da Língua Espanhola no currículo brasileiro evidencia essas disputas. A Lei nº 11.161/2005 determinava que as escolas de Ensino Médio deveriam oferecer o ensino de espanhol, embora a matrícula fosse facultativa para os estudantes. Essa medida contribuiu para ampliar a presença da disciplina, incentivar a formação de professores e fortalecer a produção de materiais didáticos específicos.

Esse cenário foi alterado pela Lei nº 13.415/2017, responsável pela Reforma do Ensino Médio. A legislação revogou a Lei nº 11.161/2005, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa e atribuiu caráter optativo às demais línguas estrangeiras, indicando preferência pelo espanhol. Posteriormente, a Lei nº 14.945/2024 manteve a Língua Inglesa integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias e possibilitou a oferta de outras línguas, preferencialmente a Língua Espanhola, conforme a disponibilidade e as decisões dos sistemas de ensino (BRASIL, 2005, 2017, 2024).

A obrigatoriedade do inglês e a condição facultativa atribuída ao espanhol revelam uma hierarquia institucional entre as línguas. A Língua Inglesa ocupa posição central nas relações econômicas internacionais, na produção científica, nas tecnologias digitais e nos processos de internacionalização. Esses fatores contribuem para explicar seu elevado valor simbólico e institucional. Entretanto, quando essa centralidade se transforma em exclusividade curricular, corre-se o risco de reduzir a educação linguística a uma lógica predominantemente utilitária, baseada na ideia de que uma única língua seria suficiente para atender às necessidades formativas dos estudantes.

Essa escolha pode ser relacionada a ideologias linguísticas que associam o inglês à modernização, à empregabilidade, ao desenvolvimento tecnológico e à participação no mercado global. Ao mesmo tempo, outras línguas podem ser representadas como menos úteis ou menos relevantes. Essas representações desconsideram que o Brasil mantém fronteiras, intercâmbios culturais, relações econômicas e compromissos políticos com diferentes países hispano-falantes.

A proximidade geográfica, histórica e cultural do Brasil com a América Latina justificaria uma política educacional que não colocasse inglês e espanhol como línguas concorrentes. As duas línguas podem responder a dimensões complementares da formação. Enquanto o inglês amplia o acesso a determinados circuitos internacionais de ciência, tecnologia e comunicação, o espanhol fortalece a integração regional, o contato com sociedades vizinhas e o conhecimento das produções culturais latino-americanas.

A retirada da obrigatoriedade do espanhol não deve, portanto, ser interpretada apenas como uma reorganização administrativa. Ela constitui uma decisão de política linguística que modifica o status institucional da língua e produz efeitos sobre professores, estudantes, universidades e sistemas de ensino. A oferta passa a depender das escolhas de cada rede, da

disponibilidade de profissionais habilitados, da definição da carga horária e das prioridades estabelecidas localmente.

Rodrigues (2024) caracteriza esse processo como um silenciamento da Língua Espanhola na BNCC e no Novo Ensino Médio. Para a autora, a reduzida visibilidade do espanhol nos documentos curriculares interfere tanto na oferta da disciplina quanto na formação dos professores. Santos (2025), por sua vez, relaciona essa posição secundária ao enfraquecimento do plurilinguismo, entendido como a possibilidade de os estudantes ampliarem seus repertórios por meio do contato com diferentes línguas e culturas.

Reis e Silva (2025) também demonstram que a exclusão do espanhol da condição anteriormente ocupada resulta de disputas políticas, econômicas e educacionais. A presença ou a ausência da língua no currículo não pode ser explicada somente por critérios técnicos, pois envolve diferentes interesses e concepções sobre a finalidade da educação linguística. Ao priorizar uma língua e tornar as demais facultativas, as políticas educacionais estabelecem níveis distintos de legitimidade entre idiomas e culturas.

Essa assimetria torna-se ainda mais problemática em regiões nas quais o espanhol possui relevância social concreta. Dias e Oliveira (2024), ao investigarem escolas de Mâncio Lima, no Acre, demonstram que a proximidade com o Peru atribui à Língua Espanhola importância para a comunicação, a circulação de pessoas e as relações culturais da comunidade. Mesmo nesse contexto, porém, a continuidade da disciplina permanece condicionada às decisões curriculares e administrativas das redes de ensino.

Na interpretação deste estudo, a BNCC apresenta uma tensão entre seus princípios formativos e a organização institucional do ensino de línguas. O documento valoriza a diversidade cultural, a interculturalidade, a ampliação dos repertórios e o contato com diferentes práticas de linguagem, mas organiza o ensino da língua adicional com centralidade na Língua Inglesa. Desse modo, apresenta princípios discursivamente favoráveis à pluralidade sem assegurar uma política curricular efetivamente plurilíngue.

Essa tensão afeta diretamente os professores de espanhol, que precisam adaptar orientações formuladas prioritariamente para outro componente curricular, sem contar com competências, habilidades e progressões nacionais específicas para sua área de atuação. O desafio docente, portanto, não decorre apenas da dificuldade de interpretar a BNCC, mas da própria posição política e curricular atribuída à Língua Espanhola.

2.2 BNCC, concepção de linguagem, multiletramentos e educação linguística

A análise da BNCC exige considerar a concepção de linguagem que fundamenta suas orientações. Na área de Linguagens, a aprendizagem não deve ser reduzida à aquisição de estruturas gramaticais ou à memorização de listas de vocabulário, pois envolve a participação dos estudantes em práticas sociais, culturais e discursivas. Embora a BNCC apresente competências e habilidades específicas para a Língua Inglesa, seus princípios gerais podem contribuir para o ensino de espanhol, desde que sejam interpretados criticamente e adaptados às especificidades desse componente.

A perspectiva enunciativo-discursiva compreende a linguagem como forma de interação entre sujeitos situados historicamente e socialmente. Para Bakhtin (2011), a comunicação ocorre por meio de enunciados concretos, produzidos em situações determinadas e dirigidos a interlocutores reais ou pressupostos. Os sentidos não estão prontos nas palavras ou nas estruturas linguísticas, mas são construídos nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos, os contextos e os discursos que circulam na sociedade.

Aplicada ao ensino de espanhol, essa concepção significa que a aprendizagem não deve se concentrar apenas em frases isoladas, regras gramaticais ou traduções descontextualizadas. É necessário possibilitar que os estudantes participem de situações de leitura, escrita,

oralidade e escuta nas quais existam finalidades comunicativas, interlocutores e contextos de circulação. A língua passa a ser compreendida como meio de interação, expressão, posicionamento e participação social.

Essa compreensão aproxima-se da proposta de Geraldi (2011), para quem o ensino de línguas deve organizar-se em torno das práticas de leitura, produção textual e análise linguística. A análise dos elementos gramaticais continua sendo importante, mas deixa de constituir uma finalidade isolada. Os conhecimentos linguísticos passam a ser estudados em função dos sentidos construídos nos textos e das necessidades que surgem nas práticas de comunicação.

Antunes (2009) também defende um ensino centrado no texto, na interação e na construção de sentidos. Nessa perspectiva, os conhecimentos lexicais, fonológicos, morfológicos e sintáticos são trabalhados de maneira articulada às situações de uso. No ensino de espanhol, essa orientação favorece atividades em que os estudantes observem como determinadas escolhas linguísticas contribuem para produzir intenções, efeitos de sentido e formas de posicionamento.

Marcuschi (2008) contribui para essa discussão ao compreender os gêneros textuais como formas socialmente situadas de ação e interação. Os gêneros não constituem apenas modelos formais de textos, mas maneiras recorrentes de realizar atividades comunicativas na sociedade. Notícias, entrevistas, campanhas, relatos, cartas, poemas, canções, podcasts, vídeos, comentários e postagens digitais apresentam estruturas e características relacionadas às situações em que circulam.

O trabalho com gêneros possibilita aproximar a aprendizagem de espanhol das práticas comunicativas existentes fora da escola. Em vez de produzir textos apenas para demonstrar o domínio de determinado conteúdo gramatical, os estudantes podem escrever ou falar com uma finalidade definida, considerando o interlocutor, o suporte, o contexto e a circulação da produção. Desse modo, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística são desenvolvidas de forma integrada.

Freitas e Albuquerque (2019), ao analisarem a produção escrita em livros didáticos de espanhol aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, demonstram a importância de atividades que apresentem finalidade, interlocutor e contexto de circulação. Quando a escrita é reduzida ao preenchimento de lacunas ou à reprodução de modelos, diminuem-se as oportunidades de utilização da língua como prática social. Em contrapartida, propostas contextualizadas possibilitam que o estudante compreenda por que, para quem e em que situação produz determinado texto.

A concepção de linguagem como prática social também se relaciona aos multiletramentos. Rojo e Moura (2012) explicam que as práticas contemporâneas de comunicação são marcadas pela diversidade cultural dos sujeitos e pela multiplicidade de linguagens presentes nos textos. Palavras, imagens, sons, movimentos, cores, elementos gráficos e recursos audiovisuais aparecem articulados em produções que circulam em ambientes impressos e digitais.

A pedagogia dos multiletramentos reconhece que os estudantes precisam aprender a interpretar e produzir textos multimodais, compreendendo a relação entre diferentes recursos semióticos. No ensino de espanhol, essa perspectiva pode envolver vídeos, músicas, memes, podcasts, infográficos, campanhas, videopoemas, reportagens digitais, histórias em quadrinhos e postagens em redes sociais.

O trabalho com essas produções não deve se limitar à utilização das tecnologias como elemento motivacional. A cultura digital precisa ser compreendida como espaço de produção, circulação e disputa de sentidos. Assim, as atividades podem abordar autoria, confiabilidade das informações, representação cultural, estereótipos, preconceitos, desigualdades e formas de participação nos ambientes digitais.

Os multiletramentos também contribuem para problematizar a representação da Língua Espanhola como um idioma homogêneo. O espanhol apresenta variedades linguísticas

relacionadas a diferentes países, regiões, identidades e grupos sociais. Uma educação linguística intercultural deve apresentar essa diversidade sem transformar uma única variedade em modelo absoluto e sem reduzir os países hispano-falantes a imagens folclóricas ou estereotipadas.

Fritzen e Nazaro (2018) destacam que o ensino de línguas adicionais deve reconhecer os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes. Essa perspectiva valoriza o plurilinguismo e compreende que os sujeitos constroem suas práticas de linguagem a partir do contato com diferentes línguas, variedades e formas de comunicação. No ensino de espanhol, isso significa considerar tanto os conhecimentos que os estudantes já possuem quanto as relações que estabelecem entre português, espanhol e outras línguas presentes em seu cotidiano.

A interculturalidade, nessa perspectiva, não se limita à transmissão de informações sobre costumes, festas ou comidas. Ela envolve o diálogo entre diferentes formas de viver, interpretar o mundo e construir identidades. Também exige a problematização de estereótipos e relações de poder, evitando que determinadas culturas sejam apresentadas como superiores, homogêneas ou universais.

As Competências Gerais da BNCC podem ser relacionadas ao ensino de espanhol de maneira transversal. A competência relacionada ao conhecimento pode ser desenvolvida pelo contato com diferentes sociedades, histórias e produções culturais. O repertório cultural pode ser ampliado por meio da literatura, da música, do cinema, do teatro e das artes latino-americanas. A comunicação pode ser mobilizada em práticas de leitura, escrita, oralidade, escuta e interação.

A cultura digital pode ser trabalhada mediante a análise e a produção crítica de textos multimodais. A argumentação pode ser desenvolvida em debates, resenhas, campanhas, apresentações e atividades nas quais os estudantes defendam posicionamentos com base em informações. A empatia e a cooperação podem ser mobilizadas em projetos coletivos e no contato com experiências culturais diferentes. A responsabilidade e a cidadania podem ser relacionadas à discussão de problemas sociais, ambientais, políticos e culturais presentes nas sociedades latino-americanas.

A competência referente ao pensamento científico, crítico e criativo também pode ser desenvolvida por meio da comparação de fontes, da análise de discursos e da investigação de temas relacionados aos países hispano-falantes. O ensino de espanhol pode, assim, contribuir para que os estudantes formulem perguntas, avaliem informações e produzam conhecimentos em diferentes linguagens.

As competências específicas da área de Linguagens reforçam a necessidade de compreender o funcionamento das diferentes formas de expressão, analisar criticamente discursos, participar de práticas culturais e utilizar tecnologias digitais de modo ético, crítico e criativo. Para o ensino de espanhol, essas orientações podem ser materializadas em atividades nas quais os estudantes interpretem discursos produzidos em contextos hispano-falantes, comparem perspectivas, reconheçam marcas culturais e linguísticas e produzam textos destinados a diferentes interlocutores.

Entretanto, a possibilidade de relacionar essas competências ao ensino de espanhol não elimina o problema curricular existente. A ausência de uma matriz específica transfere ao professor a responsabilidade de selecionar competências, formular habilidades, estabelecer progressões de aprendizagem e construir critérios de avaliação. A autonomia pedagógica pode transformar-se em sobrecarga quando não é acompanhada de formação continuada, materiais didáticos, planejamento coletivo e acompanhamento institucional.

Na interpretação deste estudo, a contribuição mais relevante da BNCC para o ensino de espanhol encontra-se na valorização das práticas sociais de linguagem, da diversidade cultural, da produção de sentidos e das diferentes mídias. Seu principal limite, porém, está na discrepância entre esses princípios e a centralidade institucional atribuída ao inglês. Uma educação

linguística efetivamente plurilíngue exigiria que a diversidade defendida no plano pedagógico também estivesse presente na organização concreta do currículo.

2.3 Formação docente e tendências didático-pedagógicas no ensino de Língua Espanhola

A concretização das concepções apresentadas pela BNCC depende da capacidade institucional e profissional de transformá-las em escolhas pedagógicas. Trabalhar com práticas sociais de linguagem, gêneros discursivos, multiletramentos, interculturalidade e cultura digital requer conhecimentos que não se restringem ao domínio linguístico do espanhol. Exige formação para selecionar textos, problematizar discursos, reconhecer variedades linguísticas, integrar diferentes mídias e avaliar processos de produção de sentidos.

A formação docente constitui, portanto, uma mediação entre os princípios gerais dos documentos curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. A implementação da BNCC não ocorre de maneira automática, pois depende dos conhecimentos construídos pelos professores durante sua formação inicial, de suas experiências profissionais, das características das turmas e das oportunidades de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino.

No caso da Língua Espanhola, essa questão torna-se ainda mais relevante porque a BNCC não apresenta competências e habilidades específicas para o componente. O professor precisa interpretar as orientações gerais da área de Linguagens e realizar adaptações que considerem as características linguísticas, históricas, culturais e sociais do espanhol. Esse processo exige conhecimentos curriculares e capacidade de planejamento, além do domínio do idioma.

Tardif (2014) explica que o trabalho docente é constituído por diferentes saberes, entre os quais se encontram os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O professor não atua como simples executor de documentos oficiais, mas como profissional que interpreta, seleciona, reorganiza e transforma as orientações de acordo com as necessidades dos estudantes e com as condições concretas de seu contexto de atuação.

Essa compreensão evidencia que a autonomia docente é fundamental, mas não pode ser confundida com responsabilização individual. Quando as redes de ensino não oferecem formação, materiais e espaços de planejamento, transfere-se para cada professor a responsabilidade de resolver problemas produzidos pela própria organização curricular. A capacidade de adaptação do docente não deve ser utilizada para justificar a ausência de apoio institucional.

Silva (2025) destaca que a formação continuada é necessária para que os professores acompanhem as mudanças curriculares e metodológicas. Essa formação deve ser compreendida como direito profissional e como responsabilidade das instituições educacionais. Cursos, oficinas, grupos de estudos, encontros pedagógicos e espaços de troca podem contribuir para a apropriação crítica da BNCC e para a construção coletiva de práticas adequadas ao ensino de espanhol.

As propostas formativas precisam abordar temas como práticas sociais de linguagem, gêneros discursivos, multiletramentos, diversidade linguística, letramento crítico, interculturalidade, cultura digital, elaboração de materiais e avaliação da aprendizagem. Também devem considerar as dificuldades encontradas nas escolas, como baixa carga horária, turmas numerosas, falta de recursos e instabilidade da oferta da disciplina.

A relação entre formação docente e tendências didático-pedagógicas é direta. Quanto maiores forem as oportunidades de estudo, reflexão e troca de experiências, maiores serão as possibilidades de o professor desenvolver um ensino comunicativo, crítico e contextualizado. Na ausência dessas oportunidades, as orientações da BNCC podem permanecer no plano documental, sem alcançar efetivamente o cotidiano das aulas.

Entre as principais tendências contemporâneas, destaca-se o ensino baseado em práticas sociais de linguagem. Essa perspectiva propõe que leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística sejam trabalhadas em situações contextualizadas. Em vez de apresentar frases isoladas ou listas de palavras, o professor pode utilizar textos, entrevistas, notícias, vídeos, campanhas, relatos, poemas, canções e postagens digitais.

A característica central dessa tendência é compreender a língua como forma de ação e interação. O estudante não aprende espanhol apenas para demonstrar conhecimento de regras, mas para produzir sentidos, comunicar-se, interpretar discursos e participar de diferentes práticas sociais. Os conteúdos gramaticais são trabalhados em relação aos textos e às necessidades comunicativas.

Outra tendência importante é o trabalho com gêneros discursivos. As atividades podem envolver a produção de apresentações pessoais, relatos, cartas, comentários, campanhas, entrevistas, resenhas, podcasts, vídeos e debates. Quando a produção apresenta uma finalidade, um interlocutor e um contexto, o estudante compreende melhor a função social do texto e mobiliza os conhecimentos linguísticos de maneira mais significativa.

Também se destaca o letramento crítico e literário. Souza (2021), ao apresentar uma proposta com Poetry Slam nas aulas de Língua Espanhola, articula literatura, oralidade, escuta, performance e reflexão social. A proposta possibilita trabalhar temas como identidade, juventude, desigualdade, território, cultura e pertencimento, aproximando o ensino das experiências dos estudantes.

O letramento crítico compreende que os textos não são neutros e que a linguagem participa da construção de representações, valores e relações de poder. Nesse sentido, ler e produzir textos em espanhol envolve analisar quem fala, quais perspectivas são apresentadas, quais grupos são representados e quais vozes podem estar sendo silenciadas. O estudante assume uma posição ativa, interpretando os discursos e elaborando seus próprios posicionamentos.

A interculturalidade representa outra tendência relevante. No ensino de espanhol, essa perspectiva permite apresentar a língua como plural e relacionada a diferentes variedades, identidades, histórias e formas de uso. O professor pode trabalhar produções culturais de diferentes países e comunidades, evitando apresentar o espanhol a partir de uma única referência nacional ou de uma variedade considerada superior.

O trabalho intercultural também envolve estabelecer relações entre as experiências dos estudantes e as realidades apresentadas nos textos. Comparações culturais podem ser realizadas sem hierarquizar práticas ou transformar diferenças em curiosidades superficiais. O objetivo é desenvolver atitudes de respeito, diálogo e reflexão crítica sobre as formas de viver e interpretar o mundo.

A perspectiva decolonial também aparece como possibilidade para o ensino de espanhol. Cavalcanti e Santos (2022) relacionam a língua à formação omnilateral e à valorização dos conhecimentos latino-americanos. A decolonialidade questiona a centralidade atribuída a culturas, línguas e conhecimentos historicamente legitimados e propõe maior reconhecimento das produções de grupos e territórios colocados em posições periféricas.

No ensino de espanhol, essa abordagem possibilita problematizar a valorização quase exclusiva de determinadas línguas e culturas no currículo. Também favorece o trabalho com produções literárias, artísticas e sociais da América Latina, permitindo que os estudantes conheçam diferentes processos históricos, identidades, movimentos sociais e formas de resistência.

A contextualização constitui outra tendência recorrente. Dias e Oliveira (2024), ao discutirem o ensino de espanhol em uma região de fronteira, evidenciam que a língua pode estar diretamente relacionada às necessidades de comunicação e convivência da comunidade. Galvão e Souza (2026), ao abordarem uma escola do campo ribeirinha, reforçam a importância de considerar as condições locais, os conhecimentos dos estudantes e os recursos disponíveis.

Contextualizar não significa restringir o ensino ao espaço imediato da comunidade. O contexto local pode funcionar como ponto de partida para ampliar o contato dos estudantes com outros territórios, variedades linguísticas e produções culturais. Em uma região de fronteira, por exemplo, as práticas de comunicação existentes podem ser relacionadas a questões históricas, econômicas e culturais mais amplas da América Latina.

Também se destaca a utilização de textos autênticos e de diferentes mídias. Notícias, vídeos, músicas, filmes, campanhas e materiais digitais aproximam os estudantes de situações reais de circulação da língua. Entretanto, a seleção desses materiais deve considerar a faixa etária, os objetivos da aula, os conhecimentos prévios e as condições de acesso existentes na escola.

Dessa forma, as tendências didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de espanhol podem ser organizadas em torno de práticas sociais de linguagem, gêneros discursivos, multiletramentos, letramento crítico, interculturalidade, decolonialidade e contextualização. Essas perspectivas possuem em comum a defesa de um ensino que ultrapasse a memorização de regras e valorize a língua como prática social, cultural e política.

A realização dessas propostas depende, contudo, de formação adequada, tempo pedagógico, materiais diversificados e condições institucionais. A inovação metodológica não pode ser apresentada como responsabilidade exclusiva do professor, pois está condicionada pelas políticas curriculares e pelas condições de funcionamento das escolas.

2.4 Dificuldades enfrentadas pelos docentes para a implementação dos preceitos da BNCC nas aulas de Língua Espanhola

A implementação dos princípios da BNCC no ensino de espanhol é condicionada por decisões curriculares e institucionais que ultrapassam o espaço imediato da sala de aula. A obrigatoriedade atribuída ao inglês e a oferta facultativa do espanhol produzem uma assimetria que afeta a carga horária, a contratação de profissionais, a continuidade dos projetos e os investimentos em materiais e formação.

Desse modo, a hegemonia da Língua Inglesa não corresponde apenas a uma preferência metodológica, mas a uma hierarquia institucional estabelecida pelas políticas educacionais. A posição secundária ocupada pelo espanhol influencia sua presença nos currículos, sua valorização dentro das escolas e as condições oferecidas aos profissionais da área.

No campo curricular, destacam-se a instabilidade da disciplina, a ausência de uma matriz específica e a reduzida carga horária. No âmbito institucional, sobressaem a pouca valorização do componente e a insuficiência do apoio oferecido pelas redes de ensino. As dificuldades materiais incluem a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, enquanto as questões formativas se relacionam à limitação das oportunidades de formação continuada.

Embora a BNCC defenda práticas sociais de linguagem, interculturalidade, comunicação e construção de sentidos, as condições encontradas na escola pública frequentemente restringem a realização desses princípios. Desenvolver atividades de leitura, escrita, escuta, oralidade e produção multimodal exige tempo, planejamento, materiais e acompanhamento dos estudantes.

A instabilidade curricular constitui um dos principais desafios. Quando a oferta da disciplina depende das decisões locais, não há garantia de continuidade entre etapas ou anos escolares. Projetos pedagógicos podem ser interrompidos, turmas podem deixar de ser formadas e professores podem perder carga horária. Essa situação também prejudica os estudantes, que podem iniciar a aprendizagem sem assegurar sua continuidade.

Rodrigues (2024) relaciona a ausência de uma matriz específica ao enfraquecimento da formação e da atuação docente. Sem parâmetros nacionais próprios, o professor pre-

cisa adaptar orientações elaboradas para outro componente, definir conteúdos, organizar progressões e estabelecer critérios de avaliação. Essa situação pode ampliar as diferenças entre redes e escolas.

A inexistência de orientações específicas não representa apenas uma dificuldade técnica. Ela também reforça a percepção de que o espanhol possui menor importância institucional. Enquanto a Língua Inglesa dispõe de competências e habilidades definidas, a Língua Espanhola permanece subordinada às decisões de cada sistema de ensino. A falta de parâmetros pode ser interpretada como autonomia, mas também pode produzir insegurança e sobrecarga.

A formação continuada insuficiente constitui outro obstáculo. As mudanças curriculares exigem que os professores compreendam conceitos como competências, habilidades, práticas de linguagem, interculturalidade e multiletramentos. Entretanto, nem sempre as redes oferecem cursos ou acompanhamento específico para que esses conceitos sejam relacionados ao ensino de espanhol.

Silva (2025) ressalta que a formação continuada deve ser compreendida como direito profissional. Quando essa responsabilidade é atribuída apenas ao indivíduo, professores podem precisar utilizar recursos próprios para participar de cursos, adquirir materiais ou buscar atualização. Essa situação amplia desigualdades entre os profissionais e limita a construção coletiva de conhecimentos.

As dificuldades materiais também interferem na prática pedagógica. A falta de livros atualizados, equipamentos, internet e recursos audiovisuais limita atividades relacionadas à oralidade, à escuta e aos textos multimodais. Quando os materiais disponíveis não dialogam com a realidade dos estudantes ou estão centrados apenas em exercícios estruturais, o professor precisa elaborar e adaptar suas próprias propostas.

Freitas e Albuquerque (2019) demonstram que o material didático expressa determinada concepção de língua e aprendizagem. Recursos organizados a partir de práticas sociais podem apoiar atividades de leitura e escrita contextualizadas. Materiais centrados exclusivamente em estruturas gramaticais, por outro lado, oferecem menor apoio para a construção de práticas discursivas e interculturais.

A necessidade de produzir materiais próprios aumenta a carga de trabalho docente. Selecionar textos, preparar atividades, adaptar recursos digitais e elaborar instrumentos de avaliação exige tempo de planejamento. Em muitas redes, porém, esse tempo é insuficiente ou precisa ser dividido entre diferentes escolas, turmas e componentes curriculares.

A infraestrutura escolar constitui outro fator relevante. Galvão e Souza (2026) evidenciam que escolas do campo e comunidades ribeirinhas podem enfrentar limitações de conectividade, equipamentos e materiais impressos. Esses obstáculos dificultam propostas que dependam de vídeos, músicas, plataformas digitais ou contato com produções culturais de diferentes países.

Valorizar o contexto local pode tornar a aprendizagem mais significativa, mas não deve ser apresentado como solução para a falta de recursos. A contextualização constitui uma escolha pedagógica importante, porém não elimina a responsabilidade do poder público de garantir infraestrutura, conectividade, materiais e condições adequadas de trabalho.

A reduzida carga horária também limita a continuidade das práticas. Quando o professor dispõe de poucas aulas semanais, torna-se difícil integrar leitura, escrita, escuta, oralidade e análise linguística. Projetos interculturais, apresentações, produções textuais e atividades com gêneros discursivos exigem tempo para preparação, realização, acompanhamento e avaliação.

As turmas numerosas ampliam essas dificuldades. Práticas comunicativas e atividades de oralidade exigem participação e acompanhamento individual ou em pequenos grupos.

Em classes com muitos estudantes, o professor pode encontrar dificuldades para oferecer devolutivas, observar o desenvolvimento de cada aluno e organizar situações em que todos utilizem a língua.

Outro desafio está relacionado à distância entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente desenvolvido. Sacristán (2000) explica que o currículo não corresponde somente ao que está registrado nos documentos oficiais, pois também é construído nas condições concretas da prática educativa. As orientações são interpretadas e transformadas de acordo com o tempo, os recursos, os sujeitos e as relações existentes em cada escola.

Essa compreensão permite perceber que a implementação da BNCC não depende apenas do conhecimento ou do compromisso do professor. Quando os documentos recomendam práticas amplas, mas os sistemas de ensino não asseguram os meios necessários para realizá-las, estabelece-se um distanciamento entre a proposta oficial e a experiência vivida por professores e estudantes.

Existe, portanto, uma contradição entre a amplitude das aprendizagens esperadas e as condições oferecidas para alcançá-las. A BNCC valoriza competências complexas, como argumentação, comunicação, cultura digital, interculturalidade e pensamento crítico. Entretanto, muitas escolas não dispõem de carga horária, materiais, infraestrutura ou formação compatíveis com essas expectativas.

Na interpretação deste estudo, a principal dificuldade não está na ausência de propostas pedagógicas adequadas. A literatura apresenta caminhos comunicativos, interculturais, críticos, decoloniais e contextualizados para o ensino de espanhol. O maior problema encontra-se na distância entre essas propostas e as condições curriculares e institucionais asseguradas para sua realização.

Os desafios docentes devem, assim, ser compreendidos de forma interdependente. A instabilidade curricular reduz a valorização do componente e pode limitar investimentos em formação e materiais. A insuficiência de formação dificulta a apropriação crítica das orientações curriculares. A falta de recursos restringe as práticas comunicativas e multimodais. A baixa carga horária compromete a continuidade do trabalho.

A responsabilidade pela efetivação do ensino de espanhol não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Sua atuação é decisiva na interpretação e na organização das práticas pedagógicas, mas ocorre dentro de condições previamente estabelecidas pelas políticas educacionais. O fortalecimento da disciplina exige participação das redes de ensino, das equipes pedagógicas, das instituições formadoras e dos responsáveis pela formulação das políticas curriculares.

Para que os princípios da BNCC sejam incorporados de maneira efetiva às aulas de Língua Espanhola, são necessárias políticas curriculares mais estáveis, formação continuada específica, materiais adequados, planejamento coletivo, infraestrutura e ampliação da valorização institucional da disciplina. Essas condições são fundamentais para que o ensino contribua para uma formação linguística, cultural e social mais plural, crítica e próxima da realidade latino-americana.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter exploratório e descritivo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos dados analisados, considerando suas características e seu contexto. Quanto aos objetivos, a pesquisa exploratória busca ampliar a compreensão acerca do problema investigado, enquanto a pesquisa descritiva procura identificar, registrar e analisar características e relações presentes

no objeto de estudo. A escolha desse percurso metodológico justifica-se pelo propósito de compreender, com base em estudos já publicados e documentos oficiais, os desafios enfrentados pelos professores de Língua Espanhola na rede pública, especialmente em relação às orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica utiliza materiais já publicados, como livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa documental recorre a fontes institucionais, legislativas e normativas relacionadas ao objeto investigado (PRODANOV; FREITAS, 2013). A análise documental considerou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as principais legislações relacionadas ao ensino de espanhol no Ensino Médio, entre elas as Leis nº 11.161/2005, nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. O levantamento bibliográfico foi realizado no Google Acadêmico, no SciELO, no Portal de Periódicos da CAPES e nos sites dos periódicos em que os artigos foram publicados.

Foram priorizados trabalhos publicados entre 2018 e 2026, intervalo que contempla estudos posteriores à homologação da BNCC. Obras publicadas anteriormente a esse período foram utilizadas quando consideradas fundamentais para a definição dos conceitos teóricos e para a interpretação dos resultados, não sendo contabilizadas entre os dez artigos analisados. Para a localização das publicações, foram empregados os seguintes descritores: “ensino de língua espanhola”, “Língua Espanhola e BNCC”, “espanhol na escola pública”, “formação docente”, “Novo Ensino Médio e espanhol”, “políticas linguísticas”, “multiletramentos”, “interculturalidade” e “materiais didáticos de espanhol”. Os termos foram utilizados individualmente e de forma combinada, conforme as possibilidades de busca oferecidas por cada base consultada.

Como etapa de organização e sistematização das publicações inicialmente selecionadas, foram elaboradas fichas analíticas, contemplando aspectos como objetivos, procedimentos metodológicos, resultados, contribuições para a pesquisa e relações com os demais estudos. Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos completos publicados em periódicos científicos e relacionados ao ensino de espanhol na educação básica pública, às políticas curriculares, à formação de professores, aos materiais didáticos ou às práticas interculturais e de letramento. Foram excluídos textos duplicados, trabalhos sem acesso integral, estudos dedicados exclusivamente a outras línguas, cursos livres ou ensino superior, bem como publicações que não apresentavam relação direta com os objetivos desta pesquisa.

Embora o levantamento bibliográfico tenha contemplado um número maior de publicações, foram priorizados, na discussão dos resultados, os estudos que apresentavam maior aderência aos objetivos da pesquisa, às categorias temáticas construídas durante a análise de conteúdo e ao problema investigado.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e da análise das fichas analíticas elaboradas para cada publicação, o corpus analítico foi constituído por dez artigos científicos e pelos documentos oficiais selecionados. As obras de Sacristán (2000) e Tardif (2014) foram utilizadas como apoio teórico para a interpretação dos resultados. Além dos dez artigos que constituem o corpus analítico, foram utilizadas obras teóricas de apoio para o aprofundamento dos conceitos discutidos no estudo. Calvet (2007), Faraco (2002) e Bagno e Rangel (2005) fundamentaram a discussão sobre políticas linguísticas, educação linguística, diversidade e relações de poder entre as línguas. Bakhtin (2011), Geraldi (2011), Marcuschi (2008) e Antunes (2009) contribuíram para a compreensão da linguagem como interação e prática enunciativa-discursiva, enquanto Rojo e Moura (2012) subsidiaram a discussão sobre multiletramentos e multimodalidade. Essas obras não integram o corpus dos dez artigos, mas foram mobilizadas para a definição dos conceitos e para a interpretação dos achados.

O material foi examinado por meio da análise de conteúdo, com categorização temática, conforme os procedimentos apresentados por Bardin (2016). Esse método possibilita

organizar e interpretar os dados por meio da identificação de unidades de sentido, recorrências, aproximações e diferenças existentes no material analisado.

O processo de análise foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, correspondente à pré-análise, foram realizadas a leitura exploratória, a organização do corpus e a verificação da relação de cada publicação com os objetivos do estudo. Na segunda, referente à exploração do material, efetuou-se a leitura integral dos textos e o registro de informações relativas aos objetivos, aos contextos investigados, aos procedimentos metodológicos e aos principais resultados apresentados pelos autores. Na terceira etapa, destinada ao tratamento e à interpretação dos resultados, os achados foram comparados e agrupados conforme suas convergências, divergências e recorrências temáticas (BARDIN, 2016). Nessa etapa, buscou-se diferenciar as conclusões apresentadas pelos estudos selecionados das interpretações produzidas pelos autores deste artigo a partir da análise integrada do corpus.

A categorização não foi estabelecida previamente, mas construída a partir dos temas que apareceram com maior frequência no corpus. Desse processo resultaram quatro categorias de análise: instabilidade curricular e políticas linguísticas; formação docente; materiais, infraestrutura e condições de trabalho; e práticas interculturais, críticas e contextualizadas. Essas categorias orientaram a organização e a discussão dos resultados, permitindo relacionar as contribuições dos estudos selecionados à questão norteadora e aos objetivos da pesquisa.

Com o objetivo de facilitar a visualização do corpus investigado, o Quadro 1 apresenta a natureza ou o contexto de cada estudo, seu foco principal e sua contribuição para a análise desenvolvida neste artigo.

Quadro 1 – Síntese dos estudos que compõem o corpus analítico

Estudo	Natureza ou contexto	Foco principal	Contribuição para a análise
Cavalcanti e Santos (2022)	Estudo teórico relacionado à BNCC e ao Ensino Médio Integrado	Formação omnilateral e perspectiva decolonial	Fundamenta a crítica à hierarquização de línguas e culturas
Dias e Oliveira (2024)	Pesquisa qualitativa com três professores de quatro escolas de Mâncio Lima no Acre.	Ensino de espanhol em contexto fronteiriço	Evidencia a contradição entre relevância social e instabilidade curricular
Freitas e Albuquerque (2019)	Análise documental de coleções de espanhol aprovadas no PNLD	Produção escrita em livros didáticos	Demonstra a importância de atividades com finalidade, interlocutor e contexto
Fritzen e Nazaro (2018)	Discussão de cenário intercultural em escola pública	Línguas adicionais e plurilinguismo	Sustenta o reconhecimento dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes
Galvão e Souza (2026)	Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória em escola do campo ribeirinha	Percepções de professores e estudantes	Aponta falta de formação específica, materiais e oportunidades de oralidade
Reis e Silva (2025)	Pesquisa documental sobre projetos de lei,	Exclusão do espanhol da reforma	Explicita disputas políticas, econômicas e

	documentos e manifestações públicas	do Ensino Médio	geopolíticas
Rodrigues (2024)	Pesquisa documental e bibliográfica	Silenciamento do espanhol na BNCC e no Novo Ensino Médio	Relaciona ausência curricular, formação docente e redução da oferta
Santos (2025)	Pesquisa bibliográfica qualitativa e interdisciplinar	Políticas linguísticas e plurilinguismo	Analisa a secundarização do espanhol e a hegemonia do inglês
Silva (2025)	Discussão sobre docência e formação continuada	Condições de trabalho e qualificação profissional	Identifica dificuldades estruturais, materiais e formativas
Souza (2021)	Proposta didática, sem aplicação empírica	Poetry Slam e letramento literário crítico	Apresenta possibilidade intercultural, crítica e decolonial de ensino

Fonte: Elaborado pelos autores com base no corpus da pesquisa (2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo dos dez artigos permitiu identificar quatro núcleos de sentido recorrentes: a instabilidade curricular e as políticas linguísticas; a formação e a apropriação docente das orientações da BNCC; as condições materiais e institucionais de trabalho; e as práticas interculturais, críticas e contextualizadas. Essas categorias não correspondem apenas aos assuntos abordados individualmente pelos textos, mas resultam da comparação entre objetivos, contextos, metodologias e resultados das publicações.

O principal achado da análise é que os desafios docentes não se apresentam de maneira isolada. A instabilidade curricular interfere na contratação de professores, na definição da carga horária, na aquisição de materiais e na oferta de formação continuada. Essas condições, por sua vez, limitam a realização das práticas comunicativas, interculturais e multimodais defendidas pela BNCC. Desse modo, os dados apontam para uma relação de interdependência entre política curricular, condições de trabalho e prática pedagógica.

Outro achado refere-se à tensão entre a concepção ampliada de linguagem presente nas orientações curriculares e a posição restrita ocupada pelo espanhol. Embora a BNCC valorize diversidade cultural, práticas sociais de linguagem, argumentação, cultura digital e interculturalidade, a organização curricular não assegura parâmetros específicos nem continuidade de oferta para a Língua Espanhola. A análise produzida neste estudo indica que essa contradição constitui um dos principais obstáculos à implementação das próprias finalidades formativas anunciadas pelo documento.

4.1 Instabilidade curricular e políticas linguísticas

A instabilidade curricular foi um dos aspectos mais recorrentes nas publicações analisadas. Rodrigues (2024), Santos (2025) e Reis e Silva (2025) compreendem que a redução do espaço ocupado pela Língua Espanhola no Ensino Médio ultrapassa uma alteração administrativa, pois está relacionada às políticas linguísticas e às disputas sobre quais línguas e culturas recebem maior reconhecimento no currículo brasileiro. A partir desses estudos, interpreta-se que a posição secundária atribuída ao espanhol restringe a diversidade da formação linguística oferecida aos estudantes e produz consequências para a atuação dos professores da área.

Rodrigues (2024) utiliza a noção de silenciamento para caracterizar a reduzida visibilidade conferida à Língua Espanhola na BNCC e nas mudanças promovidas no Ensino Médio. Enquanto o documento estabelece competências e habilidades específicas para a Língua Inglesa, não apresenta uma organização equivalente para o espanhol. Essa ausência exige que os professores adaptem orientações elaboradas para outro componente curricular, sem que existam parâmetros nacionais suficientemente detalhados para orientar essa transposição.

Na interpretação deste estudo, essa lacuna não representa somente uma dificuldade técnica de planejamento. Ela contribui para ampliar as diferenças entre redes e escolas, uma vez que a presença do espanhol passa a depender das decisões dos sistemas de ensino, da disponibilidade de professores, da definição da carga horária e das condições locais de oferta. Como consequência, projetos pedagógicos podem ser interrompidos, turmas podem deixar de ser formadas e profissionais da área permanecem sem garantia de continuidade de seu trabalho.

Santos (2025) amplia essa discussão ao relacionar a posição do espanhol ao enfraquecimento do plurilinguismo. No campo educacional, o plurilinguismo corresponde à valorização do contato com diferentes línguas e à possibilidade de os estudantes ampliarem seus repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva reconhece que a formação escolar pode proporcionar experiências com mais de uma língua adicional, favorecendo diferentes formas de comunicação, participação social e compreensão da diversidade.

A centralidade atribuída à Língua Inglesa, acompanhada da oferta facultativa de outras línguas, reduz as possibilidades de construção de uma educação linguística plural. No contexto brasileiro, essa escolha mostra-se contraditória, considerando as relações geográficas, históricas, culturais, econômicas e educacionais mantidas pelo Brasil com os países hispanofalantes da América Latina. O espanhol possui relevância concreta para diferentes comunidades brasileiras, especialmente nas regiões de fronteira, mas sua presença no currículo permanece condicionada às decisões locais.

Reis e Silva (2025), por sua vez, demonstram que a presença ou a ausência do espanhol no currículo resulta de disputas políticas, econômicas e educacionais. Essa interpretação permite compreender que a organização curricular envolve escolhas sobre quais conhecimentos serão mais acessíveis aos estudantes e quais áreas profissionais receberão maior reconhecimento dentro das escolas. Ao priorizar uma língua e atribuir caráter facultativo às demais, as políticas curriculares também estabelecem diferentes níveis de legitimidade entre línguas e culturas.

Na interpretação dos autores deste estudo, a preferência institucional pelo inglês não precisa resultar na exclusão do espanhol. As duas línguas respondem a dimensões diferentes e complementares da formação: enquanto o inglês amplia o acesso a circuitos globais de ciência, tecnologia e comunicação, o espanhol fortalece a integração latino-americana e o contato com sociedades geográfica e historicamente próximas do Brasil. A oposição entre ambas decorre menos de uma impossibilidade pedagógica do que de escolhas políticas sobre financiamento, carga horária e prioridades curriculares. Uma política plurilíngue deveria, portanto, superar a lógica de substituição de uma língua por outra e criar condições para repertórios mais amplos.

Os resultados apresentados por Dias e Oliveira (2024) evidenciam os efeitos dessa contradição em Mâncio Lima, no Acre. A proximidade com o Peru faz com que o espanhol tenha importância para a comunicação, para a circulação de pessoas e para as relações culturais da comunidade. Apesar dessa relevância social, a oferta da disciplina enfrenta dificuldades decorrentes da ausência de uma garantia ampla de permanência no currículo. Nesse contexto, as decisões curriculares nacionais não correspondem plenamente às necessidades linguísticas locais.

A comparação entre os estudos revela uma convergência quanto ao caráter político da organização curricular, embora cada publicação apresente uma ênfase específica. Rodrigues

(2024) concentra-se no silenciamento do espanhol; Santos (2025) discute os riscos para o plurilinguismo; Reis e Silva (2025) analisam as disputas envolvidas nas reformas curriculares; e Dias e Oliveira (2024) apresentam as consequências da instabilidade em uma região fronteiriça.

A análise conjunta desses trabalhos permite afirmar que a instabilidade curricular interfere diretamente nas condições de ensino. Quando a oferta da disciplina não possui continuidade, diminuem as possibilidades de planejamento de longo prazo, aquisição de materiais, formação de equipes docentes e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A insegurança curricular também afeta os estudantes, que podem iniciar o aprendizado da língua sem garantia de continuidade nos anos seguintes.

Esses resultados revelam, ainda, uma tensão presente nas orientações curriculares. A BNCC valoriza a diversidade cultural, a interculturalidade e a ampliação das formas de participação social, porém não assegura uma organização específica para uma língua diretamente relacionada ao contexto latino-americano. Na interpretação do grupo, a defesa da diversidade perde parte de sua força quando não é acompanhada de condições curriculares que garantam o acesso dos estudantes a diferentes línguas e culturas.

4.2 Formação docente e apropriação das orientações da BNCC

A segunda categoria identificada refere-se à formação docente e à maneira como os professores interpretam e transformam as orientações curriculares em práticas pedagógicas. A BNCC propõe um ensino orientado por competências e habilidades, envolvendo leitura, escrita, oralidade, análise linguística, diferentes mídias e dimensão intercultural. A inexistência de orientações específicas para o espanhol, entretanto, amplia a responsabilidade atribuída aos docentes no processo de adaptação dessas propostas.

Silva (2025) destaca que a formação continuada é fundamental para que os professores acompanhem as mudanças curriculares e metodológicas. A autora também chama atenção para a insuficiência do apoio institucional destinado à atualização profissional. Quando as redes de ensino não oferecem cursos, espaços de planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico, a formação tende a depender da iniciativa e dos recursos individuais de cada professor.

Na interpretação deste estudo, essa transferência de responsabilidade é problemática porque a implementação de uma política curricular exige ações institucionais. Não é suficiente publicar orientações e esperar que cada docente encontre, isoladamente, os meios para compreendê-las e aplicá-las. A formação continuada precisa integrar as políticas educacionais e considerar os desafios concretos enfrentados nas escolas, entre eles a baixa carga horária, a diversidade das turmas, a limitação dos recursos e a instabilidade da oferta do espanhol.

Cursos, oficinas, grupos de estudos, encontros pedagógicos e espaços de troca entre professores podem contribuir para uma apropriação mais crítica da BNCC. Essas iniciativas devem abordar as especificidades da Língua Espanhola e oferecer condições para que os docentes relacionem as competências gerais da área de Linguagens às características linguísticas, culturais e sociais desse componente curricular.

A discussão de Tardif (2014) contribui para a interpretação desses resultados. Para o autor, o trabalho docente mobiliza saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O professor utiliza conhecimentos adquiridos na formação inicial, nas experiências de sala de aula, no contato com os estudantes e nas relações estabelecidas com outros profissionais. Por essa razão, a prática pedagógica não corresponde à simples aplicação de documentos oficiais, pois envolve decisões, adaptações e interpretações construídas no contexto escolar.

Essa perspectiva permite compreender que os professores exercem um papel ativo na concretização do currículo. Eles selecionam conteúdos, elaboram materiais, definem estratégias e reorganizam propostas conforme as necessidades dos estudantes. Contudo, essa autonomia encontra limites quando não há apoio institucional, formação específica ou condições

adequadas de trabalho. A capacidade de adaptação docente não deve ser utilizada como justificativa para a ausência de políticas de formação e acompanhamento.

Cavalcanti e Santos (2022) acrescentam à discussão as perspectivas da formação omnilateral e da decolonialidade. A formação omnilateral busca contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento humano, evitando que a educação seja reduzida à preparação instrumental ou ao treinamento de habilidades específicas. A perspectiva decolonial questiona a centralidade atribuída a conhecimentos, línguas e culturas historicamente legitimados, propondo maior valorização das experiências e produções de grupos que ocuparam posições periféricas nos currículos escolares.

Com base nessas contribuições, compreende-se que o ensino de espanhol pode ampliar o conhecimento dos estudantes sobre as relações históricas, culturais, políticas e sociais da América Latina. A língua pode funcionar como meio de acesso a diferentes produções artísticas, literárias e culturais, além de favorecer reflexões sobre identidade, território, desigualdade e pertencimento. Para desenvolver esse trabalho, o professor necessita de uma formação que contemple diversidade linguística, relações de poder, interculturalidade e valorização dos conhecimentos latino-americanos.

Na interpretação do grupo, a ausência dessa preparação pode levar à realização de atividades superficiais, centradas em informações isoladas sobre festas, comidas ou costumes. Embora esses conteúdos possam integrar as aulas, a abordagem intercultural e decolonial exige que sejam problematizados os contextos históricos e sociais em que as manifestações culturais são produzidas. Também é necessário evitar representações homogêneas dos países hispanofalantes, reconhecendo a diversidade existente entre eles e dentro de cada território.

Os estudos analisados convergem na defesa de uma formação docente ampla, reflexiva e vinculada às necessidades da prática. Entretanto, foi identificada uma lacuna no corpus: poucas pesquisas acompanham programas concretos de formação continuada destinados a professores de espanhol. Grande parte das publicações reconhece a necessidade dessas iniciativas, mas ainda são limitadas as análises sobre sua duração, seus conteúdos, seus resultados e as condições de participação dos profissionais.

Essa lacuna indica a necessidade de pesquisas que investiguem experiências formativas desenvolvidas pelas redes públicas. Estudos dessa natureza poderiam identificar quais propostas contribuem efetivamente para a prática docente, quais dificuldades permanecem após a formação e de que maneira os professores incorporam os conhecimentos adquiridos em suas aulas. Também poderiam fornecer subsídios para a elaboração de políticas de formação mais próximas das condições reais de trabalho.

4.3 Materiais didáticos, infraestrutura e condições de trabalho

A terceira categoria reúne os desafios materiais e institucionais que interferem no desenvolvimento das aulas de Língua Espanhola. Silva (2025) menciona a falta de materiais atualizados, a limitação dos recursos tecnológicos, a superlotação das turmas e a escassez de escolas que oferecem a disciplina. Esses fatores dificultam a realização de práticas comunicativas, atividades de oralidade, projetos culturais e propostas que exijam maior acompanhamento e participação dos estudantes.

Freitas e Albuquerque (2019), ao analisarem a produção escrita em coleções didáticas de espanhol aprovadas pelo PNLD, demonstram que os materiais podem favorecer ou limitar as práticas sociais de linguagem. Quando as atividades de escrita apresentam uma finalidade, um interlocutor e um contexto de circulação, os estudantes conseguem compreender com maior clareza por que e para quem produzem determinado texto. Em contrapartida, exercícios baseados exclusivamente na reprodução de modelos ou no preenchimento de lacunas tendem a reduzir a escrita a uma atividade linguística descontextualizada.

A contribuição desse estudo evidencia que o material didático expressa determinada concepção de língua, aprendizagem e estudante. Recursos alinhados a uma perspectiva social e discursiva podem apoiar o professor na aproximação entre as aulas e as orientações da BNCC. Materiais centrados somente em estruturas gramaticais, por outro lado, oferecem menor apoio para o desenvolvimento da leitura crítica, da produção de sentidos, da oralidade e da interculturalidade.

Na interpretação deste estudo, a ausência de materiais específicos aumenta a sobrecarga do professor. Diante de livros insuficientes, desatualizados ou pouco relacionados à realidade dos estudantes, o docente precisa selecionar textos, adaptar atividades, buscar recursos digitais e elaborar propostas próprias. Esse trabalho exige tempo de planejamento e acesso a fontes confiáveis, condições que nem sempre são asseguradas pelas redes de ensino.

Galvão e Souza (2026) evidenciam que essas dificuldades podem assumir maior intensidade nas escolas do campo e nas comunidades ribeirinhas. Nesses contextos, limitações de acesso à internet, equipamentos e materiais impressos dificultam propostas que dependam de vídeos, músicas, plataformas digitais ou contato com produções culturais de diferentes países. As condições de deslocamento, comunicação e funcionamento das escolas também influenciam a continuidade das atividades pedagógicas.

Ao mesmo tempo, o estudo demonstra que as práticas construídas a partir da realidade local podem tornar a aprendizagem mais significativa. Na interpretação do grupo, essa contextualização não deve ser entendida como uma solução para a falta de recursos. Valorizar o contexto dos estudantes constitui uma escolha pedagógica relevante, mas não elimina a responsabilidade do poder público de garantir materiais, infraestrutura, conectividade e condições adequadas de ensino.

Os estudos analisados convergem ao demonstrar que a inovação pedagógica depende de condições objetivas. O desenvolvimento de atividades comunicativas, interculturais e contextualizadas exige tempo de planejamento, materiais diversificados, espaços adequados, acesso a tecnologias e organização das turmas que permita acompanhamento pedagógico. A criatividade e o compromisso do professor são importantes, mas não substituem os recursos institucionais necessários.

Também se observa que as dificuldades variam conforme o contexto escolar. Em algumas escolas, a principal barreira pode ser a ausência de materiais específicos; em outras, a reduzida carga horária, a instabilidade da oferta, a falta de internet ou o número elevado de estudantes. Essa diversidade impede a adoção de uma única solução para todas as redes e reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as características de cada comunidade.

A baixa carga horária merece atenção porque limita a continuidade do trabalho pedagógico. Quando o professor dispõe de poucas aulas semanais, torna-se mais difícil desenvolver atividades de leitura, escrita, escuta e oralidade de forma integrada. Projetos interculturais, apresentações, produções textuais e práticas com gêneros discursivos exigem tempo para preparação, realização, acompanhamento e avaliação.

Na interpretação deste estudo, existe uma contradição entre a amplitude das aprendizagens propostas e as condições concretas oferecidas para alcançá-las. A BNCC valoriza o desenvolvimento de competências complexas, porém muitas escolas não dispõem do tempo, dos materiais ou da infraestrutura compatíveis com essas expectativas. Esse distanciamento transfere ao professor a responsabilidade de alcançar objetivos amplos com recursos limitados.

Uma lacuna identificada nas publicações é a ausência de levantamentos mais abrangentes sobre a quantidade de escolas públicas que oferecem espanhol, a carga horária destinada ao componente e os materiais efetivamente disponíveis. Pesquisas com dados regionais e nacionais poderiam dimensionar melhor essas desigualdades e contribuir para a formulação de políticas de distribuição de recursos, formação profissional e ampliação da oferta.

4.4 Práticas interculturais, críticas e contextualizadas

A quarta categoria corresponde às possibilidades pedagógicas apresentadas pelos estudos. Embora esta pesquisa esteja voltada aos desafios docentes, as publicações também indicam práticas e perspectivas capazes de fortalecer o ensino desse idioma na escola pública. Essas propostas possuem em comum a compreensão da língua como prática social e a valorização da participação dos estudantes na produção de sentidos.

Fritzen e Nazaro (2018) defendem que o ensino de línguas adicionais deve reconhecer o plurilinguismo e os diferentes repertórios linguísticos presentes na sociedade. Essa concepção questiona práticas que tratam a língua exclusivamente como um sistema fechado de regras. Em uma perspectiva intercultural, aprender espanhol envolve estabelecer contato com diferentes formas de comunicação, identidades, histórias, manifestações culturais e modos de interpretar o mundo.

A interculturalidade pressupõe diálogo e interação entre diferentes culturas, acompanhados do reconhecimento das diferenças e da problematização das relações de poder. No ensino de espanhol, essa perspectiva permite apresentar a diversidade linguística e cultural dos países hispano-falantes, evitando a construção de uma imagem homogênea do idioma. Também favorece comparações entre realidades culturais sem estabelecer hierarquias ou utilizar uma cultura como padrão para avaliar as demais.

Souza (2021) destaca que “o uso do *Poetry Slam* nas aulas de Língua Espanhola permite que os estudantes entrem em contato com a língua por meio de temas próximos de suas vivências, como identidade, juventude, desigualdade, território, cultura e pertencimento” (p. 6–7). Esse tipo de proposta aproxima-se das orientações da BNCC por integrar diferentes práticas de linguagem e atribuir ao estudante uma posição ativa na construção dos sentidos.

Na interpretação do grupo, propostas como o *Poetry Slam* demonstram que o desenvolvimento linguístico pode ocorrer juntamente com a reflexão sobre questões sociais. O ensino de espanhol não precisa separar o aprendizado da língua dos temas que fazem parte da experiência dos estudantes. Ao abordar identidade, juventude, desigualdade, território e pertencimento, as atividades podem ampliar tanto os repertórios linguísticos quanto a capacidade de participação e argumentação.

Cavalcanti e Santos (2022) defendem uma abordagem decolonial que valorize a América Latina e questione hierarquias culturais presentes no currículo. Essa perspectiva contribui para que o ensino de espanhol supere representações simplificadas dos países hispano-falantes. As aulas podem contemplar diferentes variedades linguísticas, produções literárias, movimentos sociais, manifestações artísticas e processos históricos, apresentando a complexidade das sociedades latino-americanas.

Na interpretação deste estudo, a abordagem decolonial também permite questionar o próprio lugar ocupado pelo espanhol no currículo brasileiro. A instabilidade de uma língua falada pela maioria dos países vizinhos revela que as escolhas curriculares nem sempre correspondem à proximidade geográfica e cultural do Brasil com a América Latina. Trabalhar essa questão em sala de aula pode contribuir para uma compreensão crítica das relações entre língua, poder e valorização cultural.

Dias e Oliveira (2024) e Galvão e Souza (2026) reforçam a importância da contextualização. Em regiões fronteiriças, rurais ou ribeirinhas, o planejamento precisa considerar as experiências, os conhecimentos e as necessidades de comunicação das comunidades. O contexto local funciona como ponto de partida para a aprendizagem, possibilitando que os estudantes reconheçam a relevância da língua em situações relacionadas à sua vida social.

A contextualização não significa restringir o ensino aos limites da comunidade. Ao partir das experiências locais, o professor pode ampliar o contato dos estudantes com outros

países, culturas e formas de uso da língua. Em uma região de fronteira, por exemplo, as práticas de comunicação existentes podem ser relacionadas às variedades linguísticas, às produções culturais e às questões históricas de outros territórios hispano-falantes.

Os estudos convergem na defesa de práticas comunicativas, interculturais, críticas e contextualizadas. Essa convergência indica que o ensino de espanhol pode contribuir para uma formação que articule conhecimentos linguísticos, culturais, sociais e políticos. A língua passa a ser utilizada em atividades de leitura, escrita, oralidade e interação que apresentam finalidade e relação com a experiência dos estudantes.

Contudo, os resultados também revelam uma tensão entre as propostas pedagógicas e as condições escolares. Projetos que envolvem vídeos, produções digitais, apresentações orais, literatura, músicas ou intercâmbios culturais podem encontrar obstáculos relacionados à carga horária, à conectividade, aos equipamentos e ao número de estudantes por turma. A qualidade da proposta metodológica, portanto, não garante sua realização quando as condições materiais são insuficientes.

A ausência de uma matriz específica para o espanhol produz efeitos contraditórios. Por um lado, pode proporcionar ao professor certa autonomia para selecionar conteúdos e desenvolver propostas relacionadas ao contexto da escola. Por outro, aumenta a insegurança curricular e as desigualdades entre as redes, sobretudo quando o docente não recebe formação, materiais ou acompanhamento pedagógico.

Na interpretação do grupo, a autonomia somente produz resultados positivos quando acompanhada de condições institucionais. Sem parâmetros específicos, formação adequada e recursos, a liberdade de planejamento pode transformar-se em sobrecarga. O professor passa a assumir individualmente a responsabilidade de construir um currículo para a disciplina, selecionar materiais e definir formas de avaliação.

4.5 Síntese das convergências, divergências e lacunas

A partir da análise integrada das categorias, é possível compreender que os desafios curriculares, formativos, materiais e pedagógicos mantêm uma relação de interdependência. A instabilidade da disciplina reduz sua valorização institucional e pode limitar os investimentos em materiais e formação. A insuficiência de formação dificulta a adaptação crítica das orientações curriculares, enquanto a ausência de recursos restringe a realização das práticas comunicativas e interculturais defendidas pela BNCC.

Na interpretação do grupo, esses problemas formam uma rede de condicionamentos. A fragilidade curricular influencia a contratação de professores, a definição da carga horária, a aquisição de materiais e a continuidade dos projetos. Essas limitações interferem na prática pedagógica e reduzem as possibilidades de os estudantes desenvolverem experiências mais amplas de leitura, escrita, oralidade e contato intercultural.

Entre as principais convergências encontradas no corpus, destacam-se a compreensão da língua como prática social; a valorização da interculturalidade; a defesa da formação continuada; a crítica à posição secundária do espanhol no currículo; e o reconhecimento de que as condições de trabalho interferem na implementação das orientações curriculares. Os autores também convergem ao atribuir relevância à contextualização e à aproximação entre o ensino e as experiências dos estudantes.

As divergências aparecem principalmente nos contextos, nos objetivos e nas ênfases das pesquisas. Alguns estudos concentram-se nas políticas curriculares, enquanto outros analisam formação docente, materiais didáticos, letramento crítico ou realidades regionais específicas. Essas diferenças ampliam a compreensão do problema, pois demonstram que os desafios do ensino de espanhol possuem dimensões políticas, pedagógicas, materiais, culturais e territoriais.

Os estudos sobre contextos fronteiriços, rurais e ribeirinhos mostram que as dificuldades não se manifestam da mesma forma em todas as escolas. A relevância social da língua, os recursos disponíveis e as necessidades comunicativas variam conforme a região. Por essa razão, políticas uniformes e pouco sensíveis aos contextos locais podem ser insuficientes para responder às demandas das comunidades escolares.

Quanto às lacunas, foi identificado um número limitado de pesquisas de campo que acompanhem diretamente o cotidiano das aulas de espanhol. Também são reduzidos os estudos sobre programas de formação continuada, estratégias produzidas pelos professores, práticas de avaliação da aprendizagem e efeitos das mudanças curriculares sobre a contratação e a permanência dos profissionais da área.

Outra lacuna refere-se à ausência de dados mais abrangentes sobre a oferta da Língua Espanhola nas redes públicas. Informações sobre número de escolas, distribuição regional, carga horária, formação dos docentes e disponibilidade de materiais permitiriam compreender com maior precisão a dimensão das desigualdades. Esses dados também poderiam contribuir para o planejamento de políticas públicas mais consistentes.

Os resultados respondem à questão norteadora ao evidenciarem que os desafios para a incorporação das orientações da BNCC ultrapassam o domínio metodológico do professor. Eles abrangem a ausência de uma política curricular estável para a Língua Espanhola, a necessidade de formação específica, as limitações materiais e institucionais e a dificuldade de relacionar orientações gerais às realidades concretas das escolas públicas.

A análise permite concluir que a implementação das propostas curriculares depende de uma responsabilidade compartilhada entre professores, equipes pedagógicas, redes de ensino e formuladores das políticas educacionais. O docente possui papel decisivo na organização das aulas, mas sua atuação ocorre dentro de condições previamente definidas pelas políticas curriculares e institucionais.

Na interpretação final do grupo, o principal problema identificado não está na ausência de propostas pedagógicas adequadas. Os estudos apresentam caminhos comunicativos, interculturais, críticos e contextualizados para o ensino de espanhol. A maior dificuldade encontra-se na distância entre essas propostas e as condições asseguradas para sua realização. Superar esse distanciamento exige estabilidade curricular, formação continuada, materiais adequados, infraestrutura e reconhecimento institucional da relevância da Língua Espanhola na educação pública brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados por professores no ensino de espanhol na rede pública a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, foram discutidas as orientações do documento para o ensino de línguas adicionais, as principais tendências didático-pedagógicas atuais e as dificuldades encontradas pelos docentes para incorporar essas propostas em sua prática pedagógica.

A análise realizada mostra que a BNCC apresenta contribuições importantes ao defender um ensino de línguas voltado para as práticas sociais de linguagem, para a interculturalidade, para a comunicação e para a formação crítica dos estudantes. Esses princípios podem favorecer aulas de Língua Espanhola mais significativas, com uso de textos, gêneros discursivos, oralidade, leitura, escrita, manifestações culturais e situações próximas da realidade dos alunos. No entanto, também se percebe que a ausência de uma matriz específica para o espanhol limita a aplicação dessas orientações, pois o professor precisa adaptar propostas pensadas, principalmente, para a Língua Inglesa.

Os artigos analisados também indicam que as tendências atuais para o ensino de espanhol caminham para práticas mais comunicativas, críticas, interculturais, decoloniais e

contextualizadas. Essas propostas valorizam a língua como prática social e aproximam o ensino da realidade dos estudantes, especialmente quando consideram a diversidade cultural da América Latina, os contextos de fronteira, as escolas do campo, as comunidades ribeirinhas e as diferentes experiências dos sujeitos que fazem parte da escola pública.

Apesar dessas possibilidades, os desafios ainda são muitos. Entre os principais, destacam-se a instabilidade curricular da Língua Espanhola, a não obrigatoriedade da disciplina em muitas redes, a falta de materiais didáticos adequados, a infraestrutura limitada, a baixa carga horária, as turmas numerosas e a necessidade de formação continuada específica. Esses aspectos mostram que as dificuldades do ensino de espanhol não dependem apenas do esforço individual do professor, mas estão ligadas a decisões políticas, institucionais e curriculares que influenciam diretamente o cotidiano escolar.

Dessa forma, conclui-se que o fortalecimento do ensino desse idioma na rede pública exige ações mais consistentes. É necessário garantir políticas curriculares que valorizem o plurilinguismo, ampliar a formação continuada dos professores, assegurar materiais adequados e melhorar as condições de trabalho nas escolas. Também é importante reconhecer que o espanhol possui grande relevância para a formação dos estudantes brasileiros, principalmente pela relação histórica, cultural e geográfica do Brasil com os países hispanofalantes da América Latina.

A análise das políticas linguísticas permite concluir, ainda, que o lugar atribuído ao espanhol não é consequência natural de sua suposta utilidade ou falta de utilidade. Trata-se de uma construção política e ideológica, produzida por legislações, documentos curriculares, interesses institucionais e representações sociais sobre quais línguas devem receber maior investimento. A BNCC apresenta princípios compatíveis com uma educação linguística plural, mas sua organização mantém uma assimetria entre o inglês e as demais línguas. Assim, o fortalecimento do espanhol depende de aproximar a defesa discursiva da diversidade das condições curriculares concretas necessárias à sua realização.

Por fim, este estudo contribui para ampliar a reflexão sobre o lugar da Língua Espanhola na educação básica pública e sobre os desafios docentes diante das orientações da BNCC. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos de campo com professores de espanhol da rede pública, por meio de entrevistas, questionários ou observações em sala de aula, a fim de compreender de forma mais próxima como esses desafios aparecem no cotidiano escolar e quais estratégias os docentes têm construído para enfrentá-los.

Como limitação, reconhece-se que esta investigação se baseou em um conjunto delimitado de publicações e não envolveu contato direto com professores ou observação de práticas escolares. Por essa razão, os resultados representam tendências identificadas na literatura selecionada e não devem ser generalizados para todas as redes públicas brasileiras. Ainda assim, a aproximação entre estudos realizados em diferentes contextos permitiu identificar desafios recorrentes e compreender sua relação com as políticas curriculares e com as condições de trabalho docente.

DECLARAÇÃO DO USO DE IA

“Durante a preparação deste artigo, os autores utilizaram a ferramenta LanguageTool, entre junho e julho de 2026, exclusivamente como apoio à revisão gramatical, ortográfica e semântica do texto. Após a utilização da ferramenta, os autores revisaram, analisaram criticamente e editaram integralmente o conteúdo, em conformidade com o método científico, assumindo total responsabilidade pela originalidade, precisão e integridade da publicação.”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 jul. 2026.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; Florianópolis: IPOL, 2007.
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SANTOS, Gustavo Correia dos. **O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola**. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 2, p. 350-370, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p350-370>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16525>. Acesso em: 09 jul. 2026.
- DIAS, Jamile Costa; OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque. **O ensino de língua espanhola em contextos fronteiriços: os contratempos e a não obrigatoriedade do seu ensino no novo ensino médio nas escolas de Mâncio Lima/Acre**. *The Especialist*, São Paulo, v. 45, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i1e64597>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/64597>. Acesso em: 09 jul. 2026.
- FARACO, Carlos Alberto. **Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 20, p. 13-22, 2002.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de; ALBUQUERQUE, Carolina Tovar. **Produção escrita em livros didáticos de espanhol: uma análise de coleções aprovadas no PNLD**. *Trabalhos*

em *Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1221-1263, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813580015882019>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655647>. Acesso em: 09 jul. 2026.

FRITZEN, Maristela Pereira; NAZARO, Ana Carolina de Souza. **Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e162012, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BMg9yGxVfw4tpCm3wsPJtyK/>. Acesso em: 09 jul. 2026.

GALVÃO, José Ivo Peres; SOUZA, Aguilene da Silva. **O ensino de espanhol na perspectiva de professores e alunos de uma escola do campo ribeirinha**. *Revista Anthesis*, v. 14, n. 01, p. 01-11, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/9362>. Acesso em: 09 jul. 2026.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Jordana Avelino dos; SILVA, Cleidemar Aparecida Mendonça e. **A exclusão do Espanhol da Reforma do Novo Ensino Médio: disputas, incoerências e resistência**. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 19, n. 42, p. 803-822, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/48266>. Acesso em: 09 jul. 2026.

RODRIGUES, Pollyana Pires Aranha. **O silenciamento do ensino da língua espanhola na BNCC e no Novo Ensino Médio: reflexões sobre os descaminhos da educação e da formação de professores de espanhol no Brasil**. *Revista Desempenho*, Brasília, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/47026>. Acesso em: 09 jul. 2026.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SANTOS, Luan da Silva. **Plurilinguismo em risco: o lugar do espanhol nas políticas linguísticas e educacionais brasileiras**. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 19, e19055, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-55>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74491>. Acesso em: 09 jul. 2026.

SILVA, Janaína Lilian da. **Desafios na docência da Língua Espanhola e a importância da formação continuada**. *Revista Escrever do Centro Pedagógico*, Belo Horizonte, p. 184-190, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15277770>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revista-do-centro-pedagogico/article/view/60105>.

Acesso em: 09 jul. 2026.

SOUZA, Fabiana Oliveira de. **O Poetry Slam no ensino de língua espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 3, p. 645-658, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813100816320211001>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666272>. Acesso em: 09 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.