

“AQUÍ SE RESPIRA LUCHA”: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO DISTRITO FEDERAL APÓS A REVOGAÇÃO DA LEI 11.161/2005

Julyana Peres Carvalho Portugal¹

RESUMO

Considerando o atual cenário de não obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil e o fato de os docentes serem importantes agentes da política linguística (PL), pois são os que as efetivam nos contextos institucionais, este estudo tem como objetivo analisar as estratégias de resistência de professores de espanhol do Distrito Federal após a revogação da Lei 11.161/2005. Metodologicamente, esta pesquisa insere-se no escopo da Etnografia da Política Linguística (EPL), utilizando a Análise Temática (AT) como método de análise dos dados, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas com cinco docentes de diferentes contextos de ensino. Os resultados revelam dez estratégias de resistência, como a busca pela excelência na prática pedagógica, a visibilização da causa em veículos midiáticos e a produção de pesquisas científicas. Conclui-se que os docentes de espanhol têm atuado como importantes agentes políticos, capazes de subverter a PL de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE

Revogação da Lei 11.161/2005; Política Linguística; Resistência.

RESUMEN

Considerando el escenario actual de no obligatoriedad de la enseñanza del español en Brasil y el hecho de que los docentes son importantes agentes de la política lingüística (PL), ya que son quienes las hacen efectivas en los contextos institucionales, este estudio tiene como objetivo analizar las estrategias de resistencia de profesores de español del Distrito Federal tras la revocación de la Ley 11.161/2005. Metodológicamente, esta investigación se inserta en el ámbito de la Etnografía de la Política Lingüística (EPL), utilizando el Análisis Temático (AT) como método de análisis de los datos recolectados por medio de entrevistas semiestructuradas individuales, realizadas con cinco docentes de diferentes contextos de enseñanza. Los resultados revelan diez estrategias de resistencia, tales como la búsqueda de la excelencia en la práctica pedagógica, la visibilización de la causa en los medios de comunicación y la producción de investigaciones científicas. Se concluye que los docentes de español han actuado como importantes agentes políticos, capaces de subvertir la PL de exclusión de este idioma del sistema educativo brasileño.

PALABRAS CLAVE

Revocación de la Ley 11.161/2005; Política Lingüística; Resistencia.

INTRODUÇÃO

¹ Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/UnB) e Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição (PGLA/UnB). Mentora e professora de Língua Espanhola do Colégio Presbiteriano Mackenzie Brasília. E-mail: julyana.portugal@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6443-4812>

O ensino de espanhol no Brasil remonta a mais de 100 anos de história, com um percurso verdadeiramente instável e oscilante nas diretrizes educacionais, confirmando que a presença ou a ausência do ensino de uma língua estrangeira no sistema educacional é resultado de lutas de ordem política, econômica e social (Leffa, 2005). Entretanto, em 2005, o ensino de língua espanhola passou a gozar de um período de ápice e prestígio em decorrência da Lei Federal 11.161/2005, a “Lei do espanhol”.

A Lei 11.161/2005 tornou obrigatória a oferta do ensino dessa língua no Ensino Médio das escolas brasileiras e facultativa no Ensino Fundamental. Tal política linguística (PL) representou um marco significativo para a democratização do ensino de línguas estrangeiras em solo brasileiro. Conforme Ortíz Alvarez (2018, p. 18), esta lei foi “[...] um grande avanço, sem precedentes [...], um acontecimento talvez inédito ao colocar uma língua estrangeira, neste caso o Espanhol, de forma regulamentada por legislação”.

No entanto, de maneira arbitrária, em 2016, a Lei nº 11.161/2005 foi revogada pela Medida Provisória nº 746, que posteriormente se converteu na Lei nº 13.415/2017, a “Lei da Reforma do Ensino Médio”. Esta lei, aprovada e instituída sem a devida discussão com os principais atores da comunidade escolar, no que tange às línguas estrangeiras, retirou a obrigatoriedade do espanhol e instituiu o inglês como a única língua estrangeira obrigatória nas três séries do Ensino Médio. Nesse sentido, manteve a possibilidade de que sejam ofertadas outras línguas, “preferencialmente, o Espanhol” (Brasil, 2017), revelando-se uma verdadeira política linguística de exclusão. Portanto, o espanhol, de única língua estabelecida em caráter obrigatório no sistema educacional brasileiro, reduziu-se a uma mera opção de oferta. Como resultado, a revogação da Lei do Espanhol gerou profundos impactos que, até os dias correntes, são sentidos pela comunidade escolar (Carvalho Portugal, 2020, 2022).

Em 2024, foi instituída a Lei nº 14.945/2024, a “Política Nacional de Ensino Médio”, resultado de um conturbado caminho desde a reforma do Ensino Médio em 2017. Tal diretriz trouxe a decisão a respeito da reestruturação do Ensino Médio brasileiro, alterando a LDB/1996 e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017: o espanhol, de fato, não constava entre as disciplinas obrigatórias. Entretanto, apesar da retirada da língua espanhola do sistema educacional brasileiro, essa PL de exclusão despertou parte da sociedade civil para o entendimento de que a comunidade escolar é uma importante decisora na apropriação de políticas linguísticas: a revogação da Lei 11.161/2005 gerou, e ainda tem gerado, diversos atos de agenciamento e resistência ao redor do Brasil,

revelando uma comunidade consciente de seu papel interventivo enquanto “agentes políticos” (Leffa, 2005), indivíduos capazes de intervir na prática social e nos rumos de políticas linguísticas instituídas de maneira unilateral. Dentro dessa comunidade, os docentes, em especial, são considerados poderosos agentes de políticas linguísticas, os “árbitros” (Johnson, 2013), os decisores finais (Menken; García, 2010; Valdez, 2001), visto que são os que realmente as efetivam e as colocam em prática em suas salas de aula.

Essa perspectiva de agenciamento e PL surgiu após o início de um movimento crítico na Linguística e na Sociolinguística nos anos 1990 (Ricento, 2000), alterando as noções de agência e convertendo a PL em um processo não linear, fluido e dinâmico, do qual múltiplos agentes participam, inclusive em políticas “micro”, “face a face” (Cooper, 1989), e não apenas como algo imposto pelos órgãos diretivos. Portanto, sob essa ótica, entende-se que o processo político transcende a estrutura tradicional, na qual o Estado propõe e a sociedade civil recebe a PL passivamente, apenas a implementando, sem poder de agência. Em vez disso, propõe-se uma ação conjunta de diferentes agentes que participam de todo o processo político (Ricento; Hornberger, 1996). Segundo Ricento (2000), essa nova concepção de agência, além de ser um dos elementos centrais nas discussões acadêmicas nos estudos em PL a partir dos anos 2000, também pode ser considerada o maior marco que separa os estudos de base tecnicista, estrutural e positivista das abordagens críticas que, à época, emergiam no campo científico.

Este trabalho opta pelo termo “apropriação”, em vez de “implementação”. A apropriação é entendida como um processo descentralizado, que revela como os indivíduos interpretam, internalizam e colocam em prática uma política linguística (Johnson, 2013), ao passo que a implementação se refere à efetivação tradicional de políticas linguísticas impostas de cima para baixo. Esta escolha vocabular não consiste apenas em uma eleição semântica, mas sim em um posicionamento teórico e epistemológico. À luz dessa perspectiva, Johnson (2013, p. 96) afirma que:

A investigação política tradicional analisa a implementação de uma perspectiva tecnocrática, concebendo a política como um processo descendente e destacando as intenções dos decisores políticos. No entanto, esta abordagem não nos diz muito sobre a formação de políticas ascendentes, pressupõe que as intenções dos decisores políticos são conhecidas e torna impotentes aqueles que devem pôr a política em prática, uma vez que são retratados simplesmente como “implementadores” de uma

*política sobre a qual não têm controle.*² (Johnson, 2013, p. 96)

Sob essa ótica, Johnson (2009, 2011, 2013) elucida que a apropriação de uma PL pode ocorrer de maneiras múltiplas. Em cada nível institucional pode haver diferentes formas de apropriação, sendo uma delas a *resistência*, forma de apropriação à qual se dedica este trabalho. Apropriar-se de uma PL por meio da resistência consiste, essencialmente, em discordar da norma “macro” e agir diferentemente. Ao fazer uso de sua agência política (individual e/ou coletiva), os agentes buscam diferentes meios de subvertê-la e criar uma realidade que seja compatível com as verdadeiras necessidades da comunidade local (Carvalho Portugal, 2025).

Diante do exposto, este artigo dedica-se a apresentar um recorte de uma tese de doutorado defendida em 2025 no programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília³, e tem como objetivo central identificar as principais estratégias de resistência à revogação da Lei 11.161/2005 encontradas na prática pedagógica de cinco docentes de espanhol do Distrito Federal, atuantes em diferentes contextos de ensino. Pretende-se, portanto, responder ao seguinte questionamento: que estratégias de resistência têm sido empregadas por docentes de espanhol do Distrito Federal frente à revogação da Lei 11.161/2005? A seguir, serão apresentados os aspectos metodológicos deste estudo e, sequencialmente, a análise dos dados obtidos.

1 Aspectos metodológicos

Metodologicamente, este trabalho desenvolveu-se no âmbito da Etnografia da Política Linguística (EPL) (Hornberger; Johnson, 2007) e utilizou a Análise Temática (AT) (Braun; Clarke, 2006) como método analítico. A EPL é apresentada por Hornberger e Johnson (2007) como uma abordagem que relaciona práticas educativas de nível micro com políticas e discursos linguísticos de nível macro, ao comparar a análise textual de diferentes discursos da PL com uma coleta de dados etnográficos em um determinado contexto local. Hornberger e Johnson (2007, p. 528) salientam que na EPL, as análises

² No original: “Traditional policy research looks at implementation from a technocratic perspective, conceptualizing policy as a top-down process and foregrounding the intentions of policymakers. However, this approach does not tell us much about bottom-up policy formation, it assumes the intentions of the policymakers are knowable, and renders powerless those who are meant to put the policy into action since they are portrayed simply as “implementers” of a policy over which they have no control” (Johnson, 2013, p. 96).

³ CARVALHO PORTUGAL, Julyana Peres. **A revogação da Lei 11.161/2005 e a agência política de professores de espanhol do Distrito Federal**: interpretação e apropriação de uma política linguística de exclusão na Educação Básica brasileira. 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

textuais são importantes, porém, “[...] os textos não são nada sem os agentes humanos que atuam como canais interpretativos entre os níveis da PL”⁴, o que evidencia a necessidade de estabelecer relações entre a PL macro (neste estudo, a exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro) e as ações no âmbito micro em um contexto situado de agência (docentes de espanhol do Distrito Federal).

Importa ressaltar que a EPL se diferencia da etnografia tradicional. Sobre essa diferenciação, Johnson (2013, p. 145, grifo meu) explica que:

*[...] em estudos de base etnográfica de política linguística, o objetivo não é uma descrição interna de uma política em si, mas uma descrição de como os agentes humanos se envolvem com os processos de PPL [...]. Em segundo lugar, a base da etnografia é tipicamente observação participante de longo prazo em um determinado local ou comunidade, mas frequentemente não existe uma “comunidade” na qual uma política de idioma é criada, nem uma “comunidade” em que uma política linguística seja escrita. Portanto, etnografia da política linguística é preferencialmente multilocal [...].*⁵

Portanto, a principal diferença entre a EPL e a etnografia tradicional consiste em seu objeto de estudo, visto que a etnografia tradicional incide sobre o estudo de um povo ou uma cultura, ao passo que a EPL se debruça sobre investigações nas quais a PL é o objeto primário de investigação, com foco no envolvimento dos agentes em todo o seu processo. Assim, na condução de uma EPL não existe a necessidade de realizar pesquisas de longo prazo em comunidades específicas, dado que estudos de EPL desenvolvem-se, sobretudo, em contextos locais.

Uma vez que a EPL consiste em coletar dados em uma perspectiva etnográfica e analisá-los textualmente em uma perspectiva crítica, optou-se pela utilização da AT proposta por Braun e Clarke (2006). Cabe mencionar que a AT não se limita teoricamente, resultando em uma forma acessível de análise, ao relatar significados e a realidade dos participantes. Dessa maneira, a combinação da EPL e da AT fornece ao pesquisador subsídios metodológicos para identificar como PLs são interpretadas e apropriadas pelos agentes (Johnson, 2013).

⁴ No original: “The texts are nothing without the human agents who act as interpretive conduits between the language policy levels [...]”. (Hornberger; Johnson, 2007, p. 528)

⁵ No original: “However, in ethnographically based studies of language policy, the goal is not an insider’s account of a policy per se, but an account of how the human agents engage with LPP processes [...] Second, the foundation of ethnography is typically long-term participant-observation in a particular site or community, but often there is no one “site” in which a language policy is created nor one “community” in which a language policy is penned. Therefore, ethnography of language policy is preferably multi-sited”. (Johnson, 2013, p. 145)

No que tange à AT, trata-se de um método de análise qualitativa que busca “[...] identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019), descrevendo esses detalhes com grande riqueza e profundidade, e proporcionando uma análise interpretativa dos dados. Fundamentada por Braun e Clarke (2006), é considerada um método flexível, pois, como uma técnica analítica, não depende necessariamente de uma teoria particular. Outro fator que diferencia a AT de outros métodos de análise é o fato de esta não apresentar um rigor no que se compreende como um “tema” no processo de codificação e categorização dos dados. Enquanto outros métodos analíticos investem seus esforços em identificar temas quantificáveis, na perspectiva da AT a importância de um tema “[...] não depende necessariamente de medidas quantificáveis, mas sim da sua capacidade de captar algo importante em relação à questão geral da pesquisa”⁶ (Braun; Clarke, 2006, p. 10).

Todavia, apesar de sua natureza adaptável, a AT envolve uma série de decisões que devem ser consideradas antes da análise dos dados (e em determinados casos, até mesmo antes da coleta). Neste estudo, o processo analítico foi conduzido com base nas seis etapas de condução de uma AT em estudos qualitativos, propostas por Braun e Clarke (2006), que consistem em: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca de temas; 4) revisitação dos temas; 5) definição e nomeação dos temas; 6) escrita do relatório.

Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas, em um primeiro momento, com 12 professores de espanhol do Distrito Federal. Neste artigo, especificamente, são apresentados os dados referentes aos 5 professores que, ao longo da investigação inicial, evidenciaram a resistência como forma primária de apropriação da PL. Priorizaram-se docentes que apresentassem diferenças notáveis de características e realidades no que diz respeito à idade, ao tempo de serviço, ao contexto de ensino (público e/ou privado) e à região administrativa do Distrito Federal.

As entrevistas ocorreram entre julho e agosto de 2025, e os participantes puderam optar por realizá-las presencialmente ou em formato *on-line*. Optou-se por não realizar nenhuma entrevista presencial nos ambientes escolares, visto que isso poderia implicar constrangimento para os docentes. Essa prerrogativa foi previamente informada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os colaboradores. As

⁶ No original: “is not necessarily dependent on quantifiable measures – but in terms of whether it captures something important in relation to the overall research question”. (Braun; Clarke, 2006, p. 10)

entrevistas realizadas de maneira *on-line* ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*.

Importa salientar que os docentes escolheram pseudônimos que os/as identificassem ao longo da investigação. Optou-se pelo uso de pseudônimos para garantir o anonimato e humanizar a apresentação dos dados. Por fim, quanto à transcrição dos dados obtidos, esta foi realizada através do aplicativo de transcrição *Clipto.AI*.

1.1 Apresentação dos participantes da pesquisa

Os docentes selecionados para representar a resistência neste estudo demonstraram resistir à PL de diferentes maneiras, nos níveis individual e/ou coletivo de agência política (Soares, 2022). São eles: Luiza, Gabriel García Márquez, Lupi, Mercedes e S. No Quadro 01 são apresentados os seus respectivos perfis:

Quadro 01 – Perfil dos participantes

Pseudônimo	Idade	Tempo de serviço	Contexto de ensino (privado e/ou público - regular e/ou Centro Interescolar de Línguas (CIL)	Região(ões) administrativa(s) onde trabalha ⁷
Luiza	20-29	Até 3 anos	Público - CIL	São Sebastião
Gabriel García Márquez	20-29	4-5 anos	Público - regular (Socioeducativo)	Santa Maria
Lupi	30-39	11-15 anos	Público - regular	Plano Piloto
Mercedes	30-39	11-15 anos	Público - CIL	Paranoá
S.	40-49	21-25 anos	Particular - regular	Sudoeste/Octogonal Plano Piloto

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Esse grupo de professores demonstra, em suas perspectivas e práticas, diferentes

⁷ Segundo a Constituição Federal de 1988 (art. 32), ao Distrito Federal é vedado subdividir-se em municípios. Assim, atualmente os centros urbanos no DF são denominados Regiões Administrativas (RAs).

maneiras de resistir à PL de exclusão. Luiza e Gabriel García Márquez são os mais jovens em idade e em tempo de serviço, representando a nova geração de docentes de espanhol do DF. Ambos atuam na rede pública de ensino, ela em um Centro Interescolar de Línguas (CIL), ele em uma unidade de Socioeducação⁸. Já as professoras Lupi e Mercedes apresentam maior experiência (tanto em idade quanto em tempo de serviço). Ambas atuam na rede pública de ensino: Lupi leciona em escolas regulares, porém, atualmente, encontra-se em licença para estudos, pois está realizando um mestrado junto a uma universidade pública local; e Mercedes atua em um CIL. Atualmente, Mercedes também está cursando o mestrado na mesma instituição pública de ensino superior. Cabe ressaltar que essas duas docentes são associadas à APEDF (Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal).

Finalmente, a colaboradora S. representa os docentes que trabalham em escolas particulares. Com uma vasta experiência nesse contexto de ensino, foi uma das primeiras professoras de língua espanhola em grandes cursos preparatórios e renomadas escolas particulares de educação básica do DF. Atualmente, a professora S. trabalha em conhecidas escolas particulares do DF.

2 “Aquí se respira lucha”: estratégias de resistência

A resistência, assim como as diferentes formas de apropriação de uma PL, revela o quanto a apropriação é dinâmica e multifacetada (Johnson, 2013), afastando o docente da figura de espectador acrítico e fazendo emergir um sujeito capaz de intervir em seus diferentes contextos (Cooper, 1989), seja essa intervenção intencional ou não. Neste estudo, foram identificadas 10 estratégias de resistência, analisadas a seguir.

2.1 Desenvolver um trabalho de excelência nos contextos institucionais

A primeira forma de resistência apresentada pelos docentes é realizar um trabalho de excelência em seus contextos institucionais. Isso confirma o fato de que, embora muitas políticas educacionais sejam impostas à sociedade civil em formato *top-down* (Rajagopalan, 2013, 2024), de “cima para baixo”, são os docentes os agentes que as efetivam nas salas de aula, ao decidirem como irão aplicá-las em suas realidades (Johnson, 2013). Essa

⁸ No Distrito Federal, as unidades de Socioeducação referem-se a unidades educacionais que atendem a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (internação, semiliberdade ou semiaberto), garantindo o direito à educação básica (Ensino Fundamental e Médio), conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

percepção revelou-se uma forma primária de resistência, como ilustram os relatos a seguir:

*Mercedes: **Primeiro, atuando da melhor forma possível** que a gente possa, quem já está atuando, fazer um **excelente trabalho** [...]. **Fazer propaganda com o próprio trabalho**. Isso eu gostaria de registrar.*

*Gabriel García Márquez: Olha, um dos **pontos principais** que eu sempre defendo é nós buscarmos sempre **sermos os melhores dentro de sala de aula** [...]. Eu prefiro diminuir a minha carga horária e dar **100% de mim** naquelas 10 aulas que eu tenho por semana, do que chegar e pegar 40 aulas e não fazer um trabalho 100%, sabe? [...]. E se a gente quiser mostrar a importância desse plano, é assim: é **fazendo a diferença** [...]. **Nós temos que lutar com as armas que temos**. Então, o que nós temos é muita força de vontade, muita resiliência [...]. **Então, a minha luta é fazer um bom trabalho**, ser reconhecido por esse trabalho.*

*Lupi: Uma forma que a gente tem de resistir é **tornando o nosso trabalho significativo para a sociedade** [...]. Eu acredito que hoje o meu trabalho, ele **precisa impactar socialmente os meus estudantes** [...]. Eu acho que o que fica, o que é a bandeira que eu tenho levantado bastante, por enquanto, é **a minha resistência, é a gente tornar o ensino de espanhol significativo**. Eu, na minha escola, na minha comunidade, você, no seu contexto, **a gente resistir tornando o ensino, a aprendizagem em algo significativo socialmente** [...], e assim a gente **vai conquistando**.*

*S.: Mas quando eu estou em sala de aula, **eu sou a melhor pessoa**. Eu esqueço qualquer coisa de política, qualquer coisa de direção [...]. Eu **luto**. Dentro de sala de aula, **dou o meu melhor**. [...].*

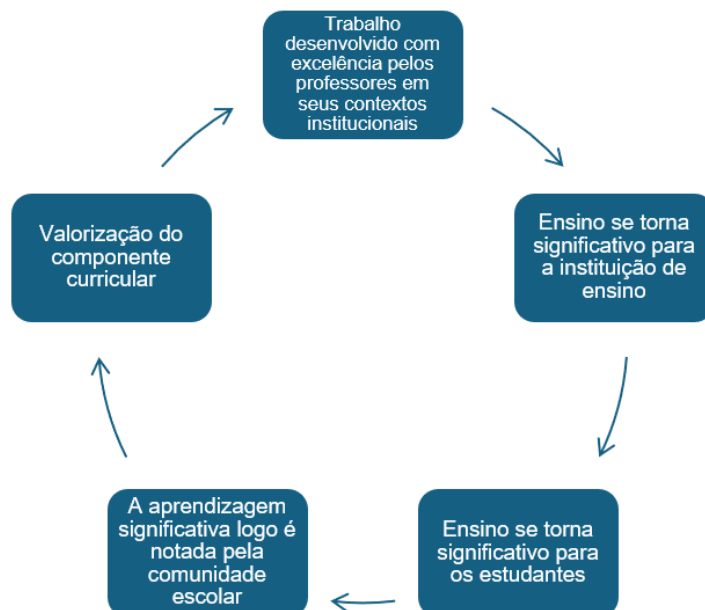
A centralidade desta forma de resistência observa-se em expressões como “primeiro”, “isso eu gostaria de registrar” (Mercedes) e “um dos pontos principais” (Gabriel García Márquez), que foram destacadas. Nesse sentido, Mercedes elucida que resiste “atuando da melhor forma possível” ao fazer um “excelente trabalho”, fazendo “propaganda com o próprio trabalho”. Igualmente, Gabriel García Márquez defende que uma das mais importantes estratégias de resistência consiste em “sermos os melhores dentro de sala de aula”, pois, para ele, “fazer a diferença” é a “melhor resposta”.

Isso demonstra que esses docentes, embora impactados pela política de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro, encontram na excelência em sua prática docente a sua maior forma de resistência, evidenciando, como apontou o professor Gabriel García Márquez, que são uma categoria que possui muita “força de vontade” e “muita resiliência”. O professor Gabriel García Márquez vai além, ao demonstrar que a sua prática não se detém a benefícios financeiros, mas a um forte senso de propósito, visto que prefere ter uma carga horária reduzida e desenvolver um trabalho de excelência a ter uma carga horária maior, mas que o impeça de oferecer um ensino de qualidade.

Um aspecto a ser ressaltado é a utilização do verbo “lutar” para fazer referência à atuação em sala de aula, utilizado por Gabriel García Márquez, que afirma que a sua “luta é fazer um bom trabalho” e pela professora S., quando diz: “Eu luto. Dentro de sala de aula, dou o meu melhor”. Isso evidencia a maneira como esses professores discernem a situação atual: uma luta contra diferentes frentes. Contra um sistema que privilegia aspectos econômicos em detrimento dos educacionais (Bohn, 2000), contra uma PL de exclusão, contra um sistema que parece buscar um desmonte das relações entre o Brasil e a América Latina (Paraquett; Silva Júnior, 2019), revelando embates em diferentes níveis institucionais no processo da PL (Ricento; Hornberger, 1996).

Com uma visão semelhante à de seus colegas, a professora Lupi retoma noções de uma aprendizagem significativa, quando discorre: “a minha resistência é a gente tornar o ensino de espanhol significativo”. Dessa forma, explica que a aprendizagem de línguas estrangeiras perpassa a formação “como pessoa” do alunado, não se restringindo apenas ao ensino formal, mas abrangendo a construção de suas identidades. Dessa maneira, compreende-se que ao aprender línguas estrangeiras, os estudantes aprendem também sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor (Paraquett, 2025). A visão de Lupi aponta para um ciclo contínuo: resistir desenvolvendo um trabalho de excelência resulta na valorização da língua espanhola nos contextos institucionais e locais, pois impacta diversos níveis e agentes da PL. Esse processo é evidenciado na Figura 01:

Figura 01 - Trabalho de excelência = valorização nos contextos institucionais e locais



Fonte: Elaboração própria, 2026.

A Figura 01 sintetiza um possível percurso dos resultados de um trabalho desenvolvido com excelência em sala de aula. Ao proporcionar um ensino de qualidade e com vistas a promover impactos reais nas realidades dos estudantes, os docentes visibilizam o seu componente curricular em nível institucional, o que possibilita que este componente adquira melhores condições de ensino (que podem consistir em carga horária, manutenção da presença do componente nos currículos, projetos diversificados, disponibilização de recursos, entre outros). Ao receber um ensino de qualidade, os estudantes percebem o processo de ensino-aprendizagem como algo significativo, útil e que lhe proporcionará benefícios, o que, naturalmente, promoverá motivação e valorização.

Essa motivação presente nos estudantes, em determinado momento, será evidenciada em seus demais contextos relacionais, atingindo outros agentes da PL que fazem parte da comunidade escolar. Finalmente, a comunidade escolar passa a compreender a importância do componente curricular, o que gera a valorização deste. Qual foi o momento em que as noções de valorização do componente curricular foram criadas? A partir do ensino significativo proporcionado em sala de aula, evidenciando que os docentes não são meros espectadores de PLs arbitrárias, mas podem impactar e promover mudanças em seus contextos (Valdez, 2001).

A resiliência desses profissionais ao buscar oferecer um ensino de qualidade, mesmo em um cenário de apagamento e exclusão, revela um “sonho pelo qual lutar”, que deles demandará uma série de habilidades, cuja concretização “[...] demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam” (Freire, 2020, p. 31). Portanto, realizar um excelente trabalho, além de ser uma forma primária de resistência, é atuar para a construção de um mundo mais bonito e igualitário.

2.2 Conscientizar e mostrar a importância da língua espanhola

A segunda forma de resistência à PL de exclusão do espanhol dos currículos evidenciada no relato dos docentes é conscientizar e mostrar a importância da língua espanhola, conforme os depoimentos a seguir:

*Luiza: A gente tentar **mostrar a nossa importância**, né? Que o espanhol está aí, a língua que é falada na maioria dos países da América Latina. Então, **tem que ser aprendido sim, tem que ser ensinado sim**, juntamente aí com o inglês, né, que tem sua importância também.*

*Mercedes: Trazer **conscientização** para os alunos, para os agentes, conscientização sobre a grandeza de se aprender um idioma. Ainda mais o idioma que vai possibilitar uma comunicação com quem está próximo de você. Eu acho que tem que ter essa conscientização. Quando a gente fala sobre aprendizagem de línguas, **encher os olhos dos meninos** também com essa vontade. Aí já **abre um espaço para os idiomas**, abre espaço para o espanhol também, nos temas que a gente apresenta para os alunos, como a gente apresenta, possibilitando um **espaço de reflexão** sobre línguas, sobre políticas, políticas linguísticas.*

*Lupi: Lutar por políticas que contemplem o nosso trabalho [...]. Eu **converso muito** com os meus amigos, com o meu esposo, com a minha família, sobre a **relevância** de um ensino público de qualidade e sobre o ensino espanhol. Então, todo mundo na minha família sabe que eu **sou militante na minha área**. Todo mundo! Então, hoje a minha ação tem sido muito nesse sentido, né? **De falar sobre, de conversar** com as pessoas que estão no meu ciclo sobre isso.*

Como é possível observar, as professoras Luiza, Mercedes e Lupi têm o mesmo pensamento de que é possível resistir ao mostrar a relevância da língua espanhola, em busca de uma conscientização a esse respeito. Luiza opta por usar o possessivo “nossa”, concordando com o pronome de primeira pessoa do plural (nós), revelando que, ao mostrar a importância do espanhol, também mostra a sua importância como profissional. Logo, é um idioma que “tem que ser aprendido sim, tem que ser ensinado sim”. Cabe mencionar que, ao refletir sobre a importância devida à língua espanhola, Luiza suscita o desejo de equiparação à língua inglesa. Este desejo apareceu também em outros relatos:

*Gabriel García Márquez: **Igualdade**, um **sonho**, talvez seria muito bom ter uma igualdade com o **inglês**, mostrar que tem essa **importância**. Acho que a gente, às vezes, perde tão pouco, sabe? Cara, não é só o Fica, não é só o #FicaEspanhol, é o Fica com **reconhecimento** e com **valorização**, sabe?*

*Lupi: Eu sempre falo isso, **ensinar espanhol no Brasil hoje é uma resistência** [...]. Porque as pessoas, no meu ciclo mesmo, os meus amigos, eu tenho um amigo que não quer aprender espanhol, que acha que **o inglês é mais que suficiente** [...]. Mas a gente ainda tem, infelizmente, essa visão brasileira de que aprender inglês é suficiente para você se comunicar com o mundo. E que **aprender espanhol está aí em segundo plano**.*

Inicialmente, é válido ressaltar a fala inicial de Lupi: “ensinar espanhol no Brasil hoje é uma resistência [...]”, demonstrando que essa professora, além de se enxergar como “militante” em sua área, dá indícios de que a busca por conscientizar as pessoas de seus diferentes círculos sociais é uma ação constante, quando afirma: “eu sempre falo isso”. Em segundo lugar, os depoimentos de Gabriel García Márquez e Lupi evidenciam que, assim como Luiza, para alguns docentes de língua espanhola, ao pensar sobre a valorização do espanhol enquanto componente curricular, naturalmente, pensa-se na realidade de ensino-aprendizagem conferida à língua inglesa.

Contudo, observa-se que em nenhum momento os docentes afirmam que apenas o espanhol deve ser ensinado, mas partem da noção de um ensino igualitário, ao afirmarem “juntamente aí com o inglês” (Luiza), “igualdade com o inglês” (Gabriel García Márquez). Porém, para Gabriel García Márquez, tal igualdade seria um “sonho”, revelando que, em sua visão, é algo muito difícil de acontecer. Esses relatos, especificamente, demonstram

[...] as marcas do processo histórico que impôs a hegemonia do Inglês como “a língua estrangeira moderna” das escolas brasileiras (Celada, 2002), sendo este desejo não somente um anseio por aumento de carga horária, mas também um pedido intrínseco de valorização do Espanhol como uma língua veicular, como o Inglês. (Peres Carvalho, 2014, p. 148).

Nota-se que, nas falas de Luiza e Mercedes, foi suscitada a proximidade do Brasil com os países da América Latina, o que implica a necessidade de uma comunicação com quem está geograficamente próximo do brasileiro, como disse Mercedes. Esse é um fator comumente utilizado para justificar o ensino de língua espanhola no Brasil. Entretanto, muitos brasileiros ainda acreditam que, dadas as semelhanças entre o Português e o espanhol, não há necessidade de um estudo formal da língua de nossos vizinhos. Dessa maneira, o movimento de aproximação da América Latina também consiste em uma forma de resistência (Paraquett, 2025).

Na perspectiva de Mercedes, em especial, conscientizar os alunos e demais agentes da PL sobre a importância do ensino de espanhol não possibilita apenas “encher os olhos dos meninos” ao compreenderem os benefícios que esta aprendizagem traria, mas também “abre um espaço para os idiomas” e, conseqüentemente, para o espanhol. A visão de Mercedes está em concordância com os preceitos de Hornberger e Johnson (2007), que afirmam que as decisões que os professores tomam em suas salas de aula podem abrir ou fechar espaços ideológicos a uma educação multilíngue. De igual modo, faz-se importante ressaltar que esta professora aponta para uma concepção crítico-transformadora da realidade (Silva Matos, 2010), ao sugerir a possibilidade da abertura de espaços de reflexão sobre “línguas, políticas, políticas linguísticas”.

Nesse mesmo sentido, Lupi também comenta a necessidade de “lutar por políticas que contemplem o nosso trabalho”, evidenciando que tanto Mercedes quanto Lupi são professoras de espanhol que têm conhecimento crítico acerca da existência e do funcionamento das PLs. Esse é um aspecto positivo no contexto dessas duas docentes, visto que muitos profissionais ainda não têm tal conhecimento consolidado. No caso específico dessas duas docentes, pode-se questionar a que se deve esse conhecimento:

ao fato de ambas terem acesso a discussões sobre o processo de ensino de línguas estrangeiras em nível de pós-graduação? Ao fato de ambas serem associadas à APEDF? Não é possível afirmar com propriedade, porém, os dados obtidos revelam que Mercedes e Lupi possuem um pensamento crítico e embasado teoricamente, o que aponta para a possibilidade de aprendizagem em formação continuada e/ou participação na APEDF, que tem como um de seus objetivos a formação continuada e a atualização de professores.

2.3 Defender o ensino de espanhol através de um discurso consolidado

A terceira forma de resistência encontrada é defender o ensino de espanhol através de um discurso consolidado. Infelizmente, muitos docentes de espanhol têm sofrido com os impactos da não obrigatoriedade dessa língua nos currículos da educação básica brasileira, porém, não têm “conhecimento de causa”: não sabem defender, argumentar ou reagir discursivamente com relação à importância do ensino de espanhol. Logo, defender discursivamente essa língua nos mais variados níveis, além de uma importante estratégia de resistência à PL de exclusão, também é uma necessidade no contexto atual:

Lupi: Eu participei de reuniões de escola, né, em que isso era colocado em pauta, eu falava assim: “- Óh, apesar do espanhol não ser obrigatório, aqui no DF a gente tem conquistas que garantem o ensino do espanhol, né, na escola pública ainda é obrigatório no ensino médio” [...]. Então, assim, o espanhol, ele é uma disciplina como qualquer outra, obrigatória, ele tem valor real, significativo na educação dos alunos. E aí eu passei a rebater com muita educação e com muito modo, falas, assim, que colocassem a nossa disciplina, digamos assim, em um sub- lugar.

S.: E chegar no final do ano, eu fui desligada por um persecutório [...]. Porque eu me movimentava com os alunos, porque eu tentava defender o espanhol, entendeu? É isso aí. Eu fui mandada embora.

Em seu relato, Lupi discorre sobre como reagiu após a revogação da Lei 11.161/2005, em seu contexto institucional. O ponto de destaque neste depoimento foi o fato de esta docente resistir através de um discurso apropriado, composto de informações concretas e dados reais referentes à realidade do ensino de espanhol no DF: obrigatório para os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino, garantido pela emenda à Lei Orgânica do Distrito Federal nº 126. Não apenas isso, Lupi evidencia que, discursivamente, está preparada para defender o ensino de língua espanhola, quando afirma “o espanhol, ele é uma disciplina como qualquer outra, obrigatória, ele tem valor real, significativo na educação dos alunos”.

Semelhantemente, a professora S. relatou na entrevista que, em 2024, foi demitida

de uma instituição escolar por se movimentar com os estudantes e realizar diferentes projetos, porque tentava defender o ensino de espanhol. Essa situação vivenciada por S. demonstra que as relações de poder nos níveis institucionais podem atravessar os agentes da PL que, de alguma maneira, “reagem” contra o sistema. Assim, o ato de “questionar” pode gerar incômodos com os quais as instituições não pretendem lidar. Nesse sentido, cabem as palavras de Paulo Freire: “[...] é perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar, é perigoso esperar na forma em que esperas” (Freire, 2000, p. 197). No entanto, cabe destacar a primeira fala dessa professora ao iniciar a entrevista: “É uma honra. É uma honra. Defender o espanhol, é uma honra, poder falar sobre isso”. Com essa primeira colocação, torna-se evidente que, para esta professora, embora tenha custado um alto preço, não há arrependimentos ao defender o espanhol, o que demonstra um profundo comprometimento de S. com a língua que escolheu ensinar.

2.4 Autovalorização: “ensinar espanhol é uma profissão, não um bico”

A quarta forma de resistência identificada consiste em uma autovalorização por parte dos docentes, que devem ter a clareza de que a sua atuação profissional, embora impactada de diversas maneiras pelo atual cenário de exclusão, trata-se de uma profissão, e não de algo efêmero ou um trabalho informal, popularmente nomeado como “bico”. Essa maneira de resistir à PL de exclusão é evidenciada no relato da professora S.:

*S.: Eu acho que o próprio professor tem que entender se **isso faz sentido pra ele** [...]. Eu já fazia em sala de aula esse movimento de, pra mim mesma, de **entender**: “- Olha só. Eu tenho que **mostrar, para mim, em primeiro lugar**, que não é um bico. Língua espanhola não é um emprego, é uma profissão”. Então, meu discurso, sempre quando eu entro [em sala de aula], é esse [...]. Aí tem que entender, o professor tem que entender se ele percebe isso, se ele se percebe nesse lugar de uma **profissão, de uma realização**. Porque se não é, **ele muda, ele migra**. E está tudo bem se migrar, né? [...]. Mas, para mim, o fundamental é que o professor de espanhol entenda: “Faz sentido para mim ou era um caminho mais fácil”? Primeira coisa é **o professor saber se realmente ele é professor de espanhol ou se ali é um bico**. Aí faz toda a diferença pra você defender.*

A professora S. apresenta, em seu relato, uma importante reflexão acerca da necessidade de os profissionais enxergarem propósito e valor em seu trabalho, ao questionarem as bases ideológicas de sua prática. Questionamentos como: “Faz sentido permanecer aqui?”; “Quais os meus objetivos ao continuar insistindo no ensino dessa língua?”; “Essa profissão ainda me traz realização?”, são perguntas essenciais que todos os docentes devem se fazer periodicamente.

A fala de S. indica que o ensino de línguas estrangeiras perpassa questões de afetividade e construção de identidade (Correa; Güths, 2015): para uma professora como S., dar aulas de espanhol consiste em uma grande realização. Desse modo, o ato de autovalorizar-se acompanhado de uma reflexão crítica (e diante de um cenário incerto, encontrar sentido e permanecer), também consiste em uma forma de resistência.

2.5 Permanência no ensino de língua espanhola

A quinta estratégia de resistência encontrada é permanecer no ensino de língua espanhola, mesmo no atual cenário de incertezas acarretado pela revogação da Lei 11.161/2005:

Luiza: Bem, eu acho que só da gente não ter desistido da faculdade, não ter desistido da profissão, já é uma forma de resistir.

*S.: **Porque eu poderia ir para a língua portuguesa.** Porque depois eu entrei em Letras - português e espanhol.*

Inicialmente, importa mencionar que Luiza é uma jovem professora que ingressou na faculdade em 2018, um ano após a sanção da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). Portanto, escolheu cursar Letras com habilitação em língua espanhola ciente de que essa língua havia deixado de ser um componente curricular obrigatório na educação básica brasileira. De igual modo, a professora S. afirma que, por ter a dupla habilitação em língua portuguesa, poderia trabalhar com o ensino dessa língua também, mas não o fez, adaptando-se à nova realidade. Atualmente, com a brusca diminuição salarial, S. segue dando aulas de espanhol, apesar de ter uma carga horária reduzida na atual conjuntura, mas também investe em um novo negócio de orientação profissional. A decisão de investir em um novo negócio se deve à necessidade financeira, dada a ínfima carga horária destinada ao espanhol.

A necessidade de reinvenção profissional de S. é uma realidade que tem sido a única saída de muitos docentes de espanhol no atual contexto. Dessa maneira, vê-se que decisões unilaterais que resultam em PLs arbitrárias impactam profundamente o projeto de vida de inúmeros profissionais que escolheram trabalhar com a língua espanhola, mas se veem privados dessa possibilidade, necessitando buscar caminhos alternativos, ora por necessidade, ora por desejo de valorização (Ortíz Alvarez, 2018).

2.6 Participar de movimentos e associações de professores

A sexta forma de resistência encontrada foi elencada por Johnson (2013) como uma estratégia clássica de resistência: participar de movimentos sociais e associações. As professoras Mercedes e Lupi discorrem sobre o fato de serem associadas à APEDF e de que maneira a participação na associação contribui para o seu desenvolvimento como docentes de língua espanhola em seus contextos locais:

*Lupi: Associação de Professores, que também **luta diariamente** com a difusão do espanhol aqui no DF [...]. E depois que eu passei a refletir um pouco mais sobre a minha função social enquanto professora de espanhol, eu pensei: “não, cara, eu tenho que **me engajar um pouco mais**. Vou fazer parte da associação”, **o que já mudou muito as minhas ações**. E eu sempre recebo convite para participar do #FicaEspanhol, estou **bem propensa**, há muito tempo. Então, estar participando da associação tem me mostrado, tem me feito refletir muito mais, assim, sobre essa **posição de engajamento que a gente precisa ter** [...]. Entendo o papel da associação como extremamente relevante para a **manutenção, para a difusão** do ensino da língua espanhola aqui no DF. E a associação sempre promove **encontros formativos** [...]. Então, estar na associação me mantém **mais conectada ainda**.*

*Mercedes: Primeiro, agrega, agrega aos professores do espanhol. E ao agregar, a associação, ela tem um espaço para **compartilhar**. Cada professor que está ali tem um espaço para compartilhar ideias, projetos, diversas áreas de formação. Eu acho que também são compartilhadas questões de política linguística, a gente fala sobre essa questão [...]. É um espaço de **informação**, sabe? Eu poderia muito bem só ficar dando aula e reclamando que: “nossa, o espanhol não é mais obrigatório na rede pública regular”, e poderia ficar nisso, mas não, eu... Eu posso também ir para um espaço que me traz informações sobre a situação que eu estou vivendo, **que me fortalece. O fato de estar em um grupo já me fortalece**. Falar: “poxa, eu não estou sozinha” [...]. É um espaço de diálogos sobre políticas linguísticas, é um **espaço de luta** [...].*

O relato de ambas as professoras evidencia a contribuição significativa que a APEDF proporciona aos professores de espanhol do DF. Inicialmente, a união, o grupo, a vontade coletiva — condição necessária para a realização de qualquer mudança de caráter político (Bohn, 2000). Como afirmou Mercedes, “[...] o fato de estar em um grupo já me fortalece”. Logo, esse é o primeiro ganho ao participar de uma associação de professores, que geralmente tem em seu contexto um grupo de “ativistas políticos” (Lagares, 2018). Cabe destacar que tanto Mercedes quanto Lupi citam a APEDF como um espaço de engajamento e ação. Lupi acrescenta que a participação na associação já produziu muitas mudanças em suas ações, uma vez que, nesse espaço, os professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua própria atuação e compartilhar suas “ideias, projetos, diversas áreas de formação”, bem como receber informações e atualizações sobre o espanhol no Brasil.

É importante notar que, segundo as professoras, nesse espaço também se dialoga sobre questões de PL, o que forma docentes de língua espanhola mais críticos e interventivos em seus contextos locais e institucionais. Igualmente, é válido mencionar que as professoras atribuem à APEDF a noção de “luta”, quando dizem que essa “[...] também luta diariamente com a difusão do espanhol aqui no DF” (Lupi) e “[...] é um espaço de luta” (Mercedes), evidenciando que enxergam a associação como uma forma de resistência.

Finalmente, é imperativo ressaltar que muitos docentes têm o desejo de se engajar em ações em prol da permanência do espanhol nos currículos, mas não sabem por onde começar. Para isso, a participação em uma associação de professores representa um primeiro passo, dado que, nesse espaço de compartilhamento, informação e aprendizagem, têm a oportunidade de manter-se a par da situação do espanhol, conhecer pares que têm o mesmo desejo de intervir e unir forças para exercer a sua agência política coletivamente.

2.7 Procurar e manter contato com agentes de maior poder político

A sétima forma de resistência encontrada neste estudo é buscar e manter contato com agentes de maior poder político no processo da PL. Sobre isso, Gabriel García Márquez e Mercedes discorrem:

*Gabriel García Márquez: Muitas vezes a gente recebe na unidade algumas pessoas, **diretores do Sinpro**, a gente recebe **alguns deputados**, o próprio Veras⁹, e a gente busca **verificar** isso. E a que passo está a contratação, por exemplo, de professores efetivos em espanhol? [...]. Como é que você vê isso, para retornar essa disciplina como obrigatória? Então, a gente sempre está **sondando**, sempre está **buscando**.*

*Mercedes: [...] se engajando em movimentos, aí já na parte... **política** mesmo. Que seja uma associação, que seja um grupo, que seja **indo atrás de um político ou vários**, para que a gente consiga **acesso a quem realmente vai alterar ou não a lei**, mas ter acesso a **essas pessoas** [...]. Permanecer em um **estado de comunicação com quem realmente tem poder para fazer essas mudanças**.*

Segundo Johnson (2013), o contato com agentes políticos de maior poder político é uma estratégia de resistência que costuma gerar resultados positivos. O papel do agente com maior poder é efetivar as mudanças propostas pela sociedade civil, atuando como um elo entre a sociedade e “[...] quem vai alterar ou não a lei”, como Mercedes mencionou.

⁹ Referência ao Deputado Federal Reginaldo Veras, autor da emenda à Lei Orgânica do Distrito Federal nº 126 que garantiu a oferta do Espanhol na rede pública do DF.

Sob essa ótica, ambos os participantes dão exemplos de agentes com maior poder político em diferentes níveis — sejam eles macro, meso ou micro (Souza, 2023). Gabriel García Márquez cita exemplos de “diretores do Sinpro” (referindo-se ao Sindicato dos professores do DF) e cita, também, “alguns deputados”. Mercedes, por sua vez, parece apontar, principalmente, para agentes políticos de nível macro, ao utilizar os termos “políticos” e “quem vai alterar ou não a lei”. Embora a manutenção do ensino de língua espanhola esteja ocorrendo por meio de legislações estaduais e/ou municipais em sua grande maioria, a utilização do artigo definido feminino singular “a” em “a lei” sugere uma alteração na lei federal (13.415/2017), o que poderia ser efetivado por agentes políticos do contexto macro de PL. Essa eleição vocabular evidencia que, na compreensão de Mercedes, apenas os agentes legislativos têm, de fato, o poder para alterar a lei.

O professor Gabriel García Márquez exemplifica como resiste ao manter contato com agentes de maior poder político ao dizer: “[...] Então, a gente sempre está sondando, sempre está buscando”. A fala desse professor indica uma ação contínua: “sempre está sondando, sempre está buscando”, porém, sem saber ao certo o rumo e os resultados da agência exercida. Os verbos utilizados por esse docente (“sondar” e “buscar”) evidenciam, além da busca pelo acompanhamento da situação de interesse, o exercício de seu direito enquanto cidadão ao “cobrar” agentes políticos com relação às ações efetivadas. Dessa maneira, esse professor faz uso de sua agência política enquanto cidadão sem poder estatal, mas com total direito (Rajagopalan, 2013) e poder (Johnson, 2013) para tal.

2.8 Unir forças em contextos locais

A oitava estratégia de resistência à exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro é unir forças em contextos locais de ensino, como evidencia o relato de Luiza:

*Luiza: Eu pretendo fazer o contrato, essa prova de temporário que a gente faz de dois em dois anos, eu pretendo fazer para a **minha cidade** [...]. Eu vou fazer a prova pra regional do Bandeirante e pretendo ficar na minha cidade pra assim, pra **fortalecer**, né, essa questão do espanhol. **Ficar mais perto de colegas também que são da mesma região que eu. Para a gente estar se fortalecendo** [...]. Aí eu pretendo ir para mais perto de casa para **ver ali como é que vai ser o movimento, como está funcionando essa resistência do espanhol na região em que eu moro**. Agora também que tem um CIL lá, tem a escola que eu estudei que é de ensino médio, né? Então acho que **essa é uma forma que tenho tentado resistir. O espanhol, que ele não saia, assim, da minha cidade**. Não, a gente tem professor de espanhol aqui no banco do Bandeirante, tem bastante professor no plano. Então, acho que isso, assim, realmente a gente não desistir, mostrar que a gente, que **nós somos resistentes**.*

O relato de Luiza evidencia o desejo de contribuir como professora de espanhol em sua própria cidade, para “fortalecer”, ver “ali como é que vai ser o movimento”, “como está funcionando essa resistência do espanhol” na região onde Luiza reside. O objetivo dessa professora é unir forças com outros profissionais em sua própria cidade (região administrativa) para que, juntos, demonstrem que “tem professor de espanhol aqui no banco do Bandeirante”, evidenciando que a língua, enquanto componente curricular, tem um grupo forte de docentes que a ensinam e a representam naquela região específica.

Esse relato demonstra que Luiza é uma professora que acredita na força da vontade coletiva (Bohn, 2000). Logo, ao unir-se com um grupo maior em sua própria cidade, a resistência e representatividade local naturalmente crescem. Luiza finaliza: “[...] realmente a gente não desistir, mostrar que a gente, que nós somos resistentes”. Nesse trecho, em especial, observa-se em sua fala que provavelmente Luiza já viu colegas de profissão desistindo, mas ela, ao utilizar o pronome pessoal no plural (“nós”), acredita que coletivamente se fortalece e demonstra sua resistência. Essa perspectiva demonstra uma professora consciente de que, em sua realidade local, através do engajamento coletivo, pode promover mudanças em sua realidade, apesar das circunstâncias atuais.

2.9 Visibilizar a causa defendida em veículos da mídia

A nona estratégia de resistência encontrada é a visibilização da causa em veículos da mídia. Nesse sentido, é preciso ressaltar que veículos midiáticos têm o poder de disseminar discursos às grandes massas, e, conseqüentemente, agir como um instrumento de dominação e controle sobre as pessoas e suas ações, atuando como uma forma fundamental de poder (Dijk, 2010). Sob essa ótica, Herman e Chomsky (1988) utilizam a expressão “fabricação de consentimento” para explicar como a mídia promove interpretações dominantes de eventos que não correspondem necessariamente aos “fatos” reais, desconsiderando discursos “alternativos” (Johnson, 2013). Assim, é possível resistir a PLs unilaterais ao veicular em diferentes mídias a realidade da causa defendida, sem permitir que os discursos dominantes prevaleçam como verdade absoluta. Sobre isso, Mercedes discorre:

*Mercedes: Seria muito legal se a gente pudesse e tivesse como fazer mais **material de divulgação**. E de alguma forma **adentrar-se à mídia** [...]. Geralmente, ela **transmite a ideia do governo**, né? Mas que a gente pudesse **levar informações para a mídia com a nossa visão**, com a nossa percepção sobre aprender línguas, sobre o espanhol, sobre a América Latina. Mas, assim, é **uma luta grande**. A gente disse que não é só questão*

*linguística, né? Mas **tudo** que a gente puder fazer para conscientizar, para divulgar, para fazer pensar mesmo sobre língua, sobre o espanhol especificamente, **eu acho que é uma forma de agência**.*

A fala de Mercedes indica uma professora consciente do real poder dos veículos midiáticos, quando afirma que esses veículos geralmente transmitem a ideia do governo, sendo importantes formas de controle e disseminação de ideologias — principalmente quando a audiência não tem conhecimento dessa manipulação (Dijk, 2010). Em função disso, Mercedes elucida a necessidade de levar à mídia “o outro lado da história”, o “contradiscurso”, a versão “alternativa” da sociedade civil. A professora reconhece que se trata de um grande embate, ao dizer: “Mas, assim, é uma luta grande”. Isso evidencia que, no curso de uma PL, o que está em questão não são apenas questões linguísticas, mas diversos fatores, tais como interesses econômicos e políticos.

Para fins de exemplificação, cabe mencionar que o Movimento #FicaEspanhol vem utilizando essa estratégia de diferentes maneiras ao longo dos últimos anos, visibilizando a situação real do ensino de língua espanhola em diferentes veículos midiáticos, principalmente, por meio de redes sociais na internet (como o *Facebook* e o *Instagram*), consideradas redes de grande alcance. Assim sendo, na Figura 02 são apresentadas algumas das publicações do Movimento #FicaEspanhol no *Instagram*, seguidas de diferentes estratégias de resistência a uma determinada política, ao fazer uso de postagens em redes sociais:

Figura 02 - Diferentes formas de resistência em redes sociais



Fonte: Elaboração própria, 2026.¹⁰

¹⁰ Essa figura refere-se a um fragmento do *feed* do perfil do movimento #FicaEspanhol no *Instagram*, revelando diferentes formas de resistir à PL de exclusão do espanhol dos currículos da Educação Básica

A Figura 02 é um notável exemplo de resistência através da mídia: um *feed* de uma rede social de grande alcance (*Instagram*), com diferentes estratégias de resistência que evidenciam as dores e as necessidades da sociedade civil. Na ordem da primeira postagem para a última, seguem as estratégias de resistência encontradas:

Resistência através de produção científica: livros e artigos publicados que visibilizem a causa defendida, possibilitando a circulação da mesma no âmbito acadêmico.

Resistência através de manifestação individual: o *post* consiste em um vídeo publicado no perfil individual de uma professora de espanhol. No conteúdo, a educadora defende a obrigatoriedade da disciplina na educação básica, detalhando suas razões. A publicação inclui a *hashtag* #FicaEspanhol, integrando-se assim ao movimento de resistência.

Resistência através de documentos enviados a instâncias superiores: essa forma de resistência consiste na produção de documentos como ofícios, petições e notas de repúdio que representem os valores e reivindicações da sociedade civil. Esses documentos são encaminhados para instâncias superiores, que teriam o poder de efetivar mudanças nas PL.

Resistência através de publicações que visam conscientizar a comunidade escolar: a quarta e quinta postagens são exemplos de conteúdos que têm como intuito informar, atualizar e conscientizar a população sobre os acontecimentos mais recentes que circundam a causa defendida.

Resistência ao reivindicar publicamente atos considerados arbitrários: a sexta e última postagem refere-se ao ato de compartilhar reivindicações a atos que firam a causa defendida. No caso da postagem, a reivindicação é com relação à ausência inicial dos cursos de licenciatura em língua espanhola na Prova Nacional Docente, ação que, mais uma vez, invisibilizou os docentes de língua espanhola no Brasil¹¹.

brasileira. Disponível em: <https://www.instagram.com/ficaespanholbr>. Acesso em: 8 ago. 2025. Importa mencionar que, no segundo *post*, embora se trate de uma publicação em perfil aberto ao público, optou-se por desfocar a imagem da docente para preservar a sua identidade.

¹¹ Como um avanço recente da categoria, os cursos de Licenciatura em Letras - espanhol foram incluídos na Prova Nacional Docente, através da portaria nº 152 do INEP, de 13 de abril de 2026. Essa portaria também

2.10 Visibilizar a causa defendida através da pesquisa

Finalmente, a décima forma de resistir à exclusão do espanhol dos currículos da educação básica brasileira é visibilizar a real situação do seu ensino através da pesquisa:

*Lupi: E eu lembro que eu participei do evento agora no Abralín, e aí uma professora falou bem assim: “**Todo mundo tem que saber das nossas pesquisas. Todo mundo tem que saber das nossas lutas pedagógicas. Porque é uma forma também da sociedade entender e quem sabe comprar aquilo ali com a gente. Comprar aquela luta também**” [...]. A gente tem que **tornar público aquilo que a gente faz em sala de aula** [...]. Que é isso, é mostrar o trabalho que a gente tem feito, né, você mostrar os ganhos da sua pesquisa, o que a sua pesquisa revelou sobre essa questão da política, né, **apresentar em congresso, apresentar para secretarias de educação** [...]. **Pesquisar também é um ato.***

O depoimento de Lupi ilustra a utilização da pesquisa como um importante ato de resistência. Nesse pensamento, retomam-se as palavras de Rubem Alves (1980, p. 35) quando diz que “[...] o fato é que todos aqueles que ainda têm a ousadia de falar e escrever acreditam, ainda que de forma tênue, que o seu falar faz uma diferença”. Portanto, como o autor afirma, todo ato de pesquisa é, também, um ato político, fazendo da pesquisa uma forma essencial de resistir a PLs arbitrárias, visto que é uma forma de tornar públicas realidades que, muitas vezes, são invisibilizadas. Ao conhecê-las, a sociedade pode “comprar aquilo ali com a gente. Comprar aquela luta também” (Lupi).

A professora Lupi não se restringe a publicações, mas afirma que resistir através da pesquisa consiste, também, em atividades como a participação e a apresentação em eventos (congressos, simpósios, seminários, debates) e o envio das pesquisas e seus resultados para órgãos representativos, como as secretarias de educação, fazendo com que a pesquisa gere resultados efetivos na prática social. Sob esse prisma, corrobora-se a perspectiva de Silva Júnior e Eres Fernández (2022, p. 223), quando afirmam que:

Além disso, nos recorda Gimenez (2013) que a comunidade docente faz política a partir da publicação de seus textos e/ou práticas, reforçando que as mudanças precisam caminhar no sentido da sala de aula para o poder público. A pesquisadora ressalta a necessidade de divulgação desses trabalhos e do aumento de pesquisas que possam sustentar novas políticas públicas para a Educação Básica e a formação de professores.

Desse modo, as diversas atividades inerentes ao fazer investigativo (escrever,

estabeleceu que as licenciaturas em Letras - espanhol passarão a integrar o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos estudantes) a partir de 2026. Ambas as conquistas são resultados de diversas estratégias de resistência e mobilização que, de fato, podem gerar resultados concretos e efetivos.

publicar, participar de eventos) configuram-se também como importantes e necessárias estratégias de resistência à PL de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro.

3 Considerações finais

"Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina"
(Latinoamérica, Calle 13)

O presente estudo buscou identificar e analisar as estratégias de resistência empregadas por cinco docentes de língua espanhola no Distrito Federal diante do cenário de exclusão desencadeado pela revogação da Lei nº 11.161/2005. Por meio do aporte teórico-metodológico da Etnografia da Política Linguística (EPL) associado à Análise Temática (AT) como o método analítico dos dados obtidos, foi possível identificar dez estratégias de resistência à PL de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro, que revelam a complexidade e o dinamismo que caracterizam a apropriação de uma PL nos âmbitos institucionais e locais (Johnson, 2013).

Os dados demonstraram que os docentes não assumem um papel passivo de meros implementadores de políticas arbitrárias. Ao contrário, configuram-se como importantes agentes políticos nas realidades em que atuam, corroborando a premissa de que os docentes, em suas realidades, podem produzir mudanças nos rumos de PLs instituídas de maneira unilateral (Hornberger; Johnson, 2007; Menken; García, 2010; Ricento; Hornberger, 1996; Valdez, 2001).

Ao considerar os resultados obtidos, nota-se a complexidade e o caráter multifacetado atribuído à apropriação, o que comprova a premissa de Johnson (2013), ao afirmar que a apropriação pode ocorrer de maneiras imprevisíveis e criativas, dada a multiplicidade de agentes e níveis da PL. As dez estratégias de resistência identificadas neste estudo demonstram, sobretudo, maneiras de conferir importância, credibilidade e valorização ao ensino de espanhol perante a comunidade escolar ao unir forças com outros agentes da PL, evidenciando que a resistência se ancora não apenas em ações individuais, mas em atitudes que demandam o envolvimento de outros agentes. Essas ações articuladas funcionam como importantes engrenagens para a manutenção e a difusão do ensino de língua espanhola no Brasil, tensionando os discursos hegemônicos que tentam invisibilizar esse componente curricular na educação básica.

Conclui-se que, embora "ausente" do sistema educacional brasileiro por meio de uma diretriz federal, a agência política docente permanece viva e ativa, como um potente ato de

(re)existência. Após esta investigação, sugere-se que investigações futuras expandam o mapeamento do agenciamento político de docentes de espanhol em outras unidades federativas do país e como esses profissionais têm se apropriado da PL de exclusão. Por ora, os docentes de espanhol no Brasil seguirão bradando, em alto e bom tom: “*¡Vamos caminando, aquí se respira lucha!*”

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

BOHN, Hilário Inacio. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BRASIL. [Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005]. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13417-1-marco-2017-784396-publicacaooriginal-152055-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 02 ago. 2025.

CARVALHO PORTUGAL, Julyana. Peres. A Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161. **Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)**, n. 12, p. 144-169, 2020. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30710>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CARVALHO PORTUGAL, Julyana. Peres. A revogação da lei 11.161/2005, o Movimento #FicaEspanhol e as políticas linguísticas *bottom-up*: pela permanência da língua espanhola nos currículos da educação básica brasileira. In: NETO, M. J. S.; COUTO, A. (Org.). **Língua, Linguagem e vida: homenagem a Maria Luísa Ortiz Alvarez**. Campinas, SP, Pontes Editores, p. 353-378, 2022.

CARVALHO PORTUGAL, Julyana Peres. **A revogação da Lei 11.161/2005 e a agência política de professores de espanhol do Distrito Federal**: interpretação e apropriação de uma política linguística de exclusão na Educação Básica brasileira. 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

COOPER, Robert Leon. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORREA, Djane Antonucci; GUTHS, Taís Regina. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 140-159, 2015.

DIJK, Teun Adrianus Van. Discurso, poder e acesso. In: HOFFNAGEL, Judith; FALKONE, Karina (org.). **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HERMAN, Edward S.; CHOMSKY, Noam. **Manufacturing consent**: The political economy of the mass media. New York: Pantheon Books, 1988.
- HORNBERGER, Nancy H.; JOHNSON, David Cassels. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 509-532, 2007.
- JOHNSON, David Cassels. Ethnography of language policy. **Language Policy**, v. 8, p. 139-159, 2009.
- JOHNSON, David Cassels. Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. **Critical Discourse Studies**, v. 8, n. 4, p. 267-279, 2011.
- JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. USA: Palgrave Macmillan, 2013.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203-218.
- MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia (ed.). **Negotiating Language Policies in Schools**: Educators as Policymakers. New York: Routledge, 2010.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. A (des)valorização do ensino de Espanhol no Brasil. In: MIRANDA, Cicero (org.). **La lengua española en Brasil**: enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 19-27.
- PARAQUETT, Marcia. O Espanhol e a Linguística Aplicada. In: PARAQUETT, Marcia (org.). **Linguística Aplicada em Movimento**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 15-33.
- PARAQUETT, Marcia; SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Abelache**, n. 15, p. 68-84, 2019.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine Siqueira *et al.* (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 11-42.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: O que é e do que se trata? In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Políticas Linguísticas no Brasil**: Rumos, Contornos, Perspectivas e Meandros. São Paulo: Mercado de Letras, 2024. p. 25-55.
- RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.
- RICENTO, Thomas; HORNBERGER, Nancy H. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.
- SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana

Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 217-244.

SILVA MATOS, Doris Cristina Vicente da. A avaliação no ensino de ELE. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino - Espanhol**. Coordenação de Cristiano Silva de Barros e Elzilmar Goettenauer de Marins Costa. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 265-279.

SOARES, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio. **Agência na história do ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SOUZA, Ana. Language and internationalization in Brazilian Higher Education: From policy to practice. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 23, n. 4, p. 1-19, 2023.

SOUZA, Luciana. Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 51-67, maio/ago., 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672019000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 20 ago. 2025.

VALDEZ, Elsa O. Winning the battle, losing the war: Bilingual teachers and post-Proposition 227. **The Urban Review**, v. 33, p. 237-253, 2001.