



Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões

Luciana Maria Almeida de Freitas¹ (UFF)

Resumo: Este artigo discute questões relativas à formação de professores de espanhol no Brasil tendo como ponto de partida o Decreto-lei 1.190/1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, em contraponto com a Lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta da língua nas escolas de Ensino Médio. Para desenvolver tais reflexões, assume-se uma perspectiva teórica que entende a docência como trabalho (AMIGUES, 2003; FAÍTA, 2003; SOUZA-E-SILVA, 2004) e que entende o trabalho como resultado da negociação entre saberes, atividades e valores (SCHWARTZ, 1997). Serão abordados neste texto, fundamentalmente, três problemas: a polêmica acerca do quantitativo de docentes necessários para atender à demanda gerada pela 11.161; a crença na desnecessidade da formação em cursos de licenciatura para o exercício da docência de língua espanhola; o modelo de formação de professor que se instituiu em 1939 e que predomina ainda hoje.

Palavras-chave: Formação docente, espanhol no Brasil, ensino como trabalho.

Abstract: This paper discusses issues concerning the education of teachers of Spanish in Brazil, starting with the law 1190/1939, which structured the National College of Philosophy, in contrast with the law 11161/2005, which established the obligation of secondary schools to offer the language. In order to develop this discussion, we assume here a theoretical perspective that understands teaching as work (AMIGUES, 2003; FAÍTA, 2003; SOUZA-E-SILVA, 2004) and work as the result of negotiation among knowledges, activities and values (SCHWARTZ, 1997). In this text, basically three problems will be addressed: the debate about the quantity of teachers needed to supply the demand generated by the law 11161; the belief that teacher education in graduation courses is not necessary for the practice of teaching the Spanish language; the model of teacher education that was established in 1939 and that is still predominant today.

Key-words: Teacher education, Spanish in Brazil, Teaching as work

Neste artigo busca-se trazer à discussão questões relativas à formação de professores de espanhol no Brasil. A promulgação da Lei 11.161, em 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a oferta da língua nas escolas de Ensino Médio, configurou-se como um acontecimento discursivo suscitador de uma grande massa de textos sobre o ensino espanhol em nosso país. Algumas polêmicas se instauraram, dentre elas, o problema da formação de professores, que ganhou relevo em função dos debates acerca da necessidade de docentes para o cumprimento da lei.

Para o desenvolvimento deste texto, toma-se, como ponto de partida, o Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, documento fundador do padrão de funcionamento para os então recém-criados cursos de Letras. Em contraponto com a Lei 11.161 (BRASIL, 2005) e com questões atuais, fragmentos do Decreto-lei balizarão os tópicos que serão aqui abordados: (1) a polêmica acerca do quantitativo de docentes necessários para atender à demanda gerada pela 11.161; (2) a crença na desnecessidade da formação em cursos de licenciatura para o exercício da docência de língua espanhola; (3) o modelo de formação de professor que se instituiu em 1939 e que predomina ainda hoje.

Para desenvolver tais reflexões, assume-se, em termos epistemológicos, uma perspectiva que entende a docência como atividade de trabalho (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003; SOUZA-E-SILVA, 2004) e que entende o trabalho como resultado da negociação entre saberes, atividades e valores (SCHWARTZ, 1997). Saberes das disciplinas acadêmicas, com seus conceitos, métodos e formulações, que estão presentes especialmente durante formação inicial e continuada dos trabalhadores, e também saberes gerados nas atividades, pelos trabalhadores que constroem seu conhecimento investidos nas ações. Saberes de naturezas diversas que estão em diálogo. Tais pressupostos teóricos advêm dos estudos sobre o trabalho, em especial, da Ergologiaⁱⁱ (SCHWARTZ, 1997).

Essa concepção do trabalho implica uma visão singular da formação dos trabalhadores. Para Schwartz (2002), a formação faz parte do trabalho e com ele estabelece um movimento permanente de dupla antecipação. A primeira antecipação é a realizada no âmbito acadêmico, com os saberes formalizáveis e descritíveis de uma atividade. No entanto, para a Ergologia, a primeira antecipação, a formação acadêmica, é apenas uma parte da formação. A outra, a segunda antecipação, significa antes de tudo a constatação de que o ensino acadêmico não dá conta da atividade, pois cada situação tem suas

singularidades e retrabalha permanentemente as normas da primeira antecipação. Portanto, se por um lado o saber formal antecipa a experiência, por outro, a concepção do trabalho como o debate de normas obriga que os conceitos construídos sobre ele, e que são ensinados na formação acadêmica, sejam retrabalhados, ou seja, a experiência antecipa o trabalho futuro dos criadores dos conceitos e dos formadores. Constata-se, portanto, a impossibilidade constitutiva da antecipação plena do trabalho durante a formação e é fundamental que o formador tenha essa consciência.

Ponto de partida da formação de professores de línguas no Brasil

O gesto fundador da formação de professores de línguas no Brasil foi o Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

Observem-se alguns de seus artigos:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

[...]

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

[...]

Art. 48. Aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel:

[...]

- g) bacharel em letras neolatinas;

[...]

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (BRASIL, 1939)

Estes fragmentos balizarão as reflexões que serão desenvolvidas a seguir.

Por que voltar a 1939 em 2012?

1. Em primeiro lugar, para evidenciar que a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil tem uma longa trajetória e para retomar a discussão sobre a carência de docentes de espanhol no país.

Embora se saiba que há algumas décadas estávamos longe de ter os quase 500 cursos de graduação em Letras-Espanhol que temos hoje (E-MEC, 2012), os 73 anos que nos separam do decreto-lei 1.190/1939 evidenciam essa trajetória e nos propõem uma reflexão sobre os sentidos das vozes circulantes que apagam essa experiência ao atribuir a um evento, o tratado do Mercosul, toda a nossa história no ensino de espanhol e a um “outro”, que são os países cuja língua oficial é o espanhol, a tarefa de dar uma melhor formação aos nossos professores.

Dessa forma, recordar o decreto de 1939 é, também, uma forma de reunir elementos para discutir propostas que partem do desconhecimento (ou do apagamento) da memória da formação de professores e do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Como exemplo da materialização discursiva das referidas propostas, retoma-se o ano de 2005. A lei 11.161 (BRASIL, 2005), apesar das críticas de muitos hispanistas defensores do plurilinguismo, provocou furor ao ser assinada. Furor entre os professores de espanhol que atuam no Brasil, eufóricos com a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, mas também, ou principalmente, na imprensa de alguns países hispanófonos, como a Argentina e, em especial, a Espanhaⁱⁱⁱ. As notícias publicadas à época traziam cifras fantasiosas, que demonstravam um total desconhecimento da realidade brasileira e que podem ser entendidas como um índice de que a lei talvez respondesse a interesses que não são exatamente os da educação brasileira. Os títulos de algumas dessas matérias são: *“Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español”*, *El adelanto*, Espanha (YAGÜE, 2005); *“Oportunidad para maestros locales. Brasil necesitará 230.000 docentes de español. Será una materia optativa para 10 millones de alumnos”*, *La Nación*, Argentina (REINOSO, 2005); *“Serán necesarios unos 200.000 profesores de español y facilitar el material escolar correspondiente”*, *El país*, Espanha (ARIAS, 2005); *“Brasil aprueba la ley que extiende la enseñanza de español a sus 20 mil institutos de secundaria. La medida afecta tanto a centros privados como públicos, con 9 millones de alumnos potenciales”*, *ABC*, Espanha (BRASIL APRUEBA, 2005).

Segundo Freitas, Vargens e Barreto (2009) essa massa de textos midiáticos veio a reforçar um mito: Brasil, paraíso do ensino de espanhol. Esse espaço discursivo constrói sentidos e passa a constituir traços da memória do ensino de espanhol no Brasil. Na verdade, o início desse processo de mitificação, como reforçam as autoras, se deu bem antes da aprovação da 11.161, ainda nos anos 90, com a assinatura do tratado do Mercosul e com o debate que se gerou em seguida.

Diante desses números grandiosos citados nas notícias - 200 mil professores, 10 milhões de alunos, 20 mil escolas – e da força da lei, que deveria ser cumprida em um prazo de cinco anos (que, a propósito, venceu há quase dois anos), uma questão surgia: como formar todos esses docentes? Pois, sem dúvida, não tínhamos em 2005, e não temos em 2012, 200 mil professores licenciados em espanhol no Brasil. A preocupação quantitativa passou a dominar as discussões em torno da formação de docentes: como formar tantos professores em tão pouco tempo?

Muitos desses textos midiáticos apresentam não apenas o problema da falta de professores, mas também propõem soluções: a importação de professores de países hispanófonos ou a formação de licenciados no Brasil em programas emergenciais.

A primeira solução, a importação de professores, encontra entraves legais, pois para exercer cargos públicos, exceto em instituições universitárias e de pesquisa, é preciso ser brasileiro ou naturalizado. Além disso, é fundamental, para atuar na educação regular, um conhecimento da realidade brasileira, dos estudantes, da legislação, dos documentos educativos, dentre outros elementos que requerem uma convivência no país que docentes vindos às pressas dificilmente teriam.

A segunda solução, os programas emergenciais, é um recurso ao qual se deve lançar mão apenas na efetiva inexistência de licenciados em uma dada região. Trata-se de um expediente bastante heterogêneo. Pode haver programas emergenciais bem planejados, desenvolvidos por universidades que já possuem cursos regulares de licenciatura. No entanto, pode haver também programas que não visem a formar professores, mas apenas a distribuir diplomas para resolver um problema legal e, com isso, acabar criando muitos outros problemas ao colocar pessoas diplomadas, mas não preparadas, nas nossas salas de aula. Um exemplo, já amplamente citado, é o Projeto *Oye*, organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o Banco Santander e com o Instituto Cervantes, cujo objetivo era “capacitar” professores de outras disciplinas da rede estadual

para ministrarem aulas de espanhol em um curso a distância, de 600 horas, realizado pela Plataforma *Aula Virtual de Español (AVE)* do Instituto Cervantes.

É interessante observar a conexão que se pode estabelecer entre a origem dessa preocupação quantitativista, com suas cifras fantasiosas, e as soluções apresentadas pelos seus próprios criadores. Ambas as soluções, importação de professores e formação emergencial baseada na quantidade e não na qualidade, não atendem aos interesses da educação brasileira.

2. Para refletir sobre a crença na desnecessidade da formação em cursos de licenciatura para o exercício da docência de língua espanhola.

Cinquenta e seis anos depois do decreto de 1939, em 1996, a LDB (BRASIL, 1996) determinava: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação". Desde a sua promulgação, tal fragmento tem sido muitas vezes citado pelos professores de línguas estrangeiras, em especial, os de espanhol, por motivos vários. Considerando, numa perspectiva dialógico-enunciativa de linguagem, que todo enunciado está ancorado a uma situação de enunciação, a um EU-TU-AQUI-AGORA (BAKHTIN, 2003; MAINGUENEAU, 1997), ao enunciarmos tal artigo da LDB o fazemos em diálogo com vozes circulantes em nossa sociedade que afirmam que a formação de docentes de línguas estrangeiras não precisa se dar em cursos de licenciatura oferecidos por universidades ou, ainda, que a docência da língua estrangeira não requer uma formação profissional específica. Essa repetição do artigo da LDB tem história, tem memória e produz sentidos.

A crença na desnecessidade da formação universitária para o exercício da profissão de professor de línguas estrangeiras nasce (ou pelo menos é reforçada) em meados do século XX, com os métodos estruturalistas de ensino de línguas estrangeiras, especialmente o audiolingual. Em tal perspectiva, o professor – de preferência um "nativo" – assume o papel de um "instrutor" do método que é preparado por linguistas. A prioridade por "nativos" nessas abordagens do ensino de línguas estrangeiras ocorre em virtude da representação da aprendizagem como uma "imitação". Reforça-se, então, a noção de que para ser professor de línguas estrangeiras basta ter proficiência. Ecos muito evidentes de tal

concepção podem ser encontrados atualmente como, por exemplo, nos cursos livres, nos quais predomina o registro profissional como “instrutor” ou “técnico” no lugar de “professor” e onde a contratação de não licenciados é uma prática frequente (FREITAS, 2010). Como circula em nossa sociedade a ideia de que só em cursinho se aprende a língua, não na escola (em uma nítida confusão dos papéis do ensino da língua estrangeira nesses dois âmbitos) fica ainda mais robusta a noção de que a formação superior não somente é desnecessária, mas que pode até mesmo ser prejudicial. Constrói-se, então, uma falsa dualidade: professor formado trabalha na escola e não sabe ensinar; professor não formado trabalha em curso e sabe ensinar.

No entanto, não apenas em cursos livres, instituições alheias ao sistema educativo regular, é possível encontrar professores sem licenciatura em atuação. Esse também é um problema que afeta as escolas de educação básica. Em todo o Brasil, segundo dados do Educacenso 2007 (INEP, 2007), 4,72% dos professores de Língua Portuguesa e Literaturas que atuam no Ensino Médio, não são licenciados. Com relação ao Espanhol, o número quase dobra para 9,15%, quantitativo inferior somente à Química, com 9,49%.

No caso do Rio de Janeiro, em 2007, 8,49% dos docentes de espanhol do Ensino Médio não eram licenciados, número superior a todas as demais disciplinas. Trata-se do estado que primeiro introduziu o espanhol na rede pública e nos vestibulares, ainda nos anos 80, que forma professores de espanhol desde os anos 40, por meio dos cursos de Letras Neolatinas, onde desde os anos 60 três universidades públicas formam licenciados em Português-Espanhol, onde hoje há quatro universidades públicas e dezenas de particulares com licenciatura em Português-Espanhol^{iv}. Não se pode dizer que há falta de licenciados em Espanhol no Rio de Janeiro; no entanto, o número de não habilitados em atuação nas escolas de ensino médio era altíssimo em 2007.

É um fato que existe uma certa prática nesse sentido que afeta todas as disciplinas, mas, como se viu, o espanhol tem destaque. Podemos levantar algumas possíveis explicações para esses acontecimentos. Em primeiro lugar, o espanhol é uma língua estrangeira, imersa, como as demais, na crença de que a proficiência basta para ser professor. Em segundo lugar, o espanhol é, no Brasil, como diz Celada (2002), “uma língua singularmente estrangeira”, sobre a qual existe um pré-construído fortemente implantado no nosso imaginário de uma língua “fácil”, “muito parecida” com a nossa, cuja diferença com o português residiria em uma pitoresca lista de “falsos amigos”. Portanto, seria uma

língua na qual rápida e facilmente um brasileiro se tornaria proficiente e, de acordo com a concepção de que a proficiência é o bastante para a docência, o espanhol seria, então, uma língua da qual, também rápida e facilmente, um brasileiro se tornaria professor. Essas crenças talvez expliquem muitas práticas relativas ao ensino da língua espanhola e à formação de seus professores no Brasil.

A partir dessas vozes circulantes, percebe-se que ainda não está suficientemente claro que o papel da licenciatura em Letras, que deve, minimamente, formar professores com condições de refletir sobre ensino, língua e literatura, não pode confundir-se com o dos cursos livres, cuja função é tornar seus alunos proficientes na língua estrangeira.

3. Para refletir a respeito do modelo de formação de professor que se instituiu em 1939 e que predomina ainda hoje.

O decreto de 1939 estabeleceu o formato 3+1, ou seja, a formação do professor constituída por três anos de bacharelado, acrescido de um ano de disciplinas pedagógicas para obtenção do diploma de licenciatura.

O que subjaz ao 3+1 é uma concepção de que teoria e prática são estanques e que cada uma tem seu *locus* específico. Ao bacharelado, responsável pelos três primeiros anos, caberia, por meio das disciplinas de língua e literatura, a formação teórica, a preparação “de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica”, bem como a realização de “pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino”; às disciplinas pedagógicas, caberia a preparação de “candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (BRASIL, 1939, art. 1º). Essa cisão se manifesta até mesmo no aspecto espacial e administrativo de tais cursos: os primeiros são oferecidos pelas Faculdades de Letras; os segundos, pelas Faculdades de Educação. Estão formulados para uma Faculdade de Letras que não pensaria questões relativas à educação e ao ensino, e para uma Faculdade de Educação que não discutiria questões teóricas sobre as disciplinas. Dessa forma, parte-se de princípios equivocados que, por um lado, silenciam o importante papel que as disciplinas de Língua e Literatura desempenham na formação do docente e, por outro, silenciam também a importância das chamadas disciplinas pedagógicas na articulação entre as diversas teorias (tanto as relacionadas ao ensino quanto as relativas à língua e à literatura, que também permeiam o trabalho do professor) e na reflexão sobre as teorias e as práticas pedagógicas.

O 3+1, numa perspectiva histórica, prioriza disciplinas de língua e literatura numa formação distanciada da atividade de trabalho docente. Como afirmam Daher e Sant'Anna (2009, p.16):

Associar o curso de Letras a *otium cum dignitate* ou a belletrismo é herança que sustenta sentidos e configura um perfil de bacharel descompromissado com a situação de ensino: traça-se uma trajetória de aproximadamente oitenta anos em que os cursos de Letras se dedicam a valorizar os saberes acadêmicos desvinculados das situações vividas no cotidiano do trabalho docente.

Como ressaltam, ainda, as autoras (DAHER; SANT'ANNA, 2009), a reforma universitária, de Valnir Chagas, aprovada em 1962 e incorporado pela LDB de 1968, embora tenha mudado a organização dos cursos de graduação, manteve o 3+1 e ratificou o *belletrismo*.

Dessa forma, historicamente, a licenciatura é vista como um "apêndice", um elemento acessório ao bacharelado e, como tal, de pouca importância. É interessante observar que mesmo em universidades que oferecem apenas licenciatura, as chamadas disciplinas pedagógicas parecem ser igualmente desvalorizadas^v.

Poderíamos analisar esse fato a partir de muitos vieses, alguns deles, inclusive contraditórios, mas que são complementares. Um deles é a própria tradição, sempre poderosa, do 3+1, instituído pelo Decreto-lei n. 1.190 (BRASIL, 1939) e reforçada pela reforma de Valnir Chagas. Outra questão importante seria nossa herança escravocrata, que vê o trabalho não exclusivamente intelectual ou gerencial/administrativo como uma atividade inferior. A docência requer tarefas que supõem uma atividade física importante, ainda mais se considerarmos as salas de aula lotadas de crianças e adolescentes que predominam nas instituições escolares atuais. Dessa forma, não seria um trabalho exclusivamente intelectual. Mais um fator seria uma concepção das competências necessárias para o desempenho da docência exclusivamente como um "dom", algo alheio à nossa possibilidade de intervenção e que estaria para além de qualquer possível formação. E, finalmente, a desvalorização social do trabalho docente e a banalização dessa atividade profissional colaboraram para a desvalorização da formação do professor.

Embora a recente reformulação das licenciaturas, determinada pelas resoluções nº 1 e 2 do CNE/CP/2002, tenha proporcionado uma oportunidade para repensar essas questões, isso nem sempre ocorreu. Por exemplo, Gil (2011), ao pesquisar a reforma das licenciaturas

na UERJ, verificou que a questão, que deveria gerar uma reflexão sobre a formação, terminou convertendo-se em uma disputa de carga horária.

Mesmo após a reforma das licenciaturas, o modelo 3+1 sobrevive em muitas das instituições de ensino superior e permanece, em especial, essa concepção, que sobrevaloriza disciplinas de língua e literatura, tradicionalmente ligadas à formação do bacharel (mesmo em universidades que oferecem apenas licenciatura) e desvaloriza aquelas que se centram na reflexão sobre o ensino e, mais ainda, não promove um diálogo entre todas essas disciplinas que compõem o currículo da formação do professor.

A investigação de Gil (2011) materializa determinados juízos sobre a formação de professores, sobre a licenciatura, sobre a prática de ensino que costumam ser omitidos ou silenciados no âmbito da pesquisa. É curioso como essa concepção da inferioridade das chamadas disciplinas pedagógicas que circula de forma poderosa nas universidades, é ignorada nas investigações. Talvez porque represente alguma forma de ameaça à auto-imagem da universidade assumir que uma parcela significativa do que própria produz é tão pouco valorizada pela comunidade universitária. Além disso, coloca em questão o papel dessas instituições na formação docente, coloca em questão a natureza dessa formação e nos invoca a uma reflexão sobre como, por que e para que formamos professores no Brasil. Nesse sentido, o trabalho de Gil (2011) foi corajoso e, em lugar de proteger, expôs algo insistentemente tem permanecido à sombra.

Palavras finais

A negação da imbricação entre teoria e prática na formação e no trabalho do professor de línguas estrangeiras anula as especificidades dos saberes desse ofício e, conseqüentemente, apaga o lugar do professor de línguas no sistema escolar. É justamente o apagamento do caráter educativo no ensino de línguas estrangeiras que cria território propício (e lucrativo!) para a terceirização dentro da escola básica.

Para trilhar o caminho inverso, o caminho do reconhecimento da educacionalidade do ensino de línguas na nossa escola, é preciso insistir na luta política contra possíveis ingerências de instituições alheias aos interesses da educação escolar brasileira, mas, sobretudo, no amadurecimento do diálogo entre os saberes da teoria e os saberes da

prática docente. É preciso, fundamentalmente, conceber a politicidade inerente às escolhas teóricas e pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, Aix-Marseille, hors-série 1, p.5-16, 2003.

ARIAS, J. Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura. **El país**, Madri, 8 de julho de 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=349241&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 17 out. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> . Acesso em 11 jan. 2010.

_____. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 7 ago. 2005.

BRASIL APRUEBA ley que extiende la enseñanza del español a sus veinte mil institutos de secundaria. **ABC**, Madri, 8 de julho de 2005.

CELADA, M.T. **O espanhol para o brasileiro**. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. 278p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.L.A. Do *otium cum dignitate* dos cursos de Letras à formação de professores de línguas. In: DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I.C. (Org.). **Trajetórias em enunciação e discurso**: práticas de formação docente. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 11-28.

E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 nov. 2012.

FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l'analyses des activités enseignantes. **Skholê**, Aix-Marseille, hors-série 1, p.17-23, 2003.

FREITAS, L.M.A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. **Hispanista** (Edición Española), v. 46, p. 348, 2011. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo348.htm>>.

_____; VARGENS, D.; BARRETO, T.A. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I.C. (Org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.153-171.

GIL, G.M. **Reforma e a compreensão de sentidos de Licenciatura: questão filosófica ou de carga horária?** 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

INEP. **Educacenso**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise de discurso**. Tradução de F. Indursky Campinas: Pontes, 1997.

NOVODVORSKI, A. **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico**. 2008. Dissertação (Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

REINOSO, S. Oportunidad para maestros locales. Brasil necesitará 230.000 docentes de español. Será una materia optativa para 10 millones de alumnos. **La Nación**, Buenos Aires, 23 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=723852>.

SCHWARTZ, Y. **Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique**. Paris: PUF, 1997.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D (Ed.). **Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução de I. Polegatto e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

YAGÜE, A. Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español. **El adelanto**, Salamanca, 9 de julho de 2005.

ⁱ **Luciana Maria Almeida de FREITAS, Profa. Dra.**
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Faculdade de Educação
lucianafreitas@uol.com.br

ⁱⁱ Segundo Freitas (2010, p.74) "a Ergologia é um estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Um de seus fundamentos é o dispositivo de três polos. Trata-se de um espaço epistemológico que é resultado da negociação entre saberes, atividades e valores. Assim, a Ergologia é uma disciplina sinérgica, na qual ocorre uma dinâmica entre três elementos centrais. O primeiro é o polo das disciplinas acadêmicas, com seus conceitos, métodos e formulações. O segundo polo é o das forças de convocação e reconvocação, que são os saberes gerados nas atividades pelos trabalhadores que constroem saberes investidos nas ações e respostas às prescrições. O terceiro é o polo da disciplina ergológica, com suas exigências éticas e epistemológicas com relação à análise do trabalho".

ⁱⁱⁱ Há alguns trabalhos desenvolvidos a partir dessas notícias, como o de Novdovski (2008) e o de Freitas, Vargens e Barreto (2009).

^{iv} Para mais informações sobre o espanhol no Rio de Janeiro, veja-se Freitas (2011).

^v Trata-se de uma percepção desta pesquisadora, que atua em uma universidade onde há várias habilitações do Curso de Letras, como Português-Espanhol e Português-Inglês, que são oferecidos apenas na modalidade de Licenciatura.