

O planejamento da aula de espanhol em contexto universitário: um estudo em cursos de Secretariado Executivo da região sul do Brasil

The planning of the spanish class in a university context: a study in Executive Secretarial courses in the south region of Brazil

La planificación de las clases de español en el contexto universitario: un estudio en los cursos de Secretariado Ejecutivo de la región sur de Brasil

Eduardo César Pereira Souza
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE)

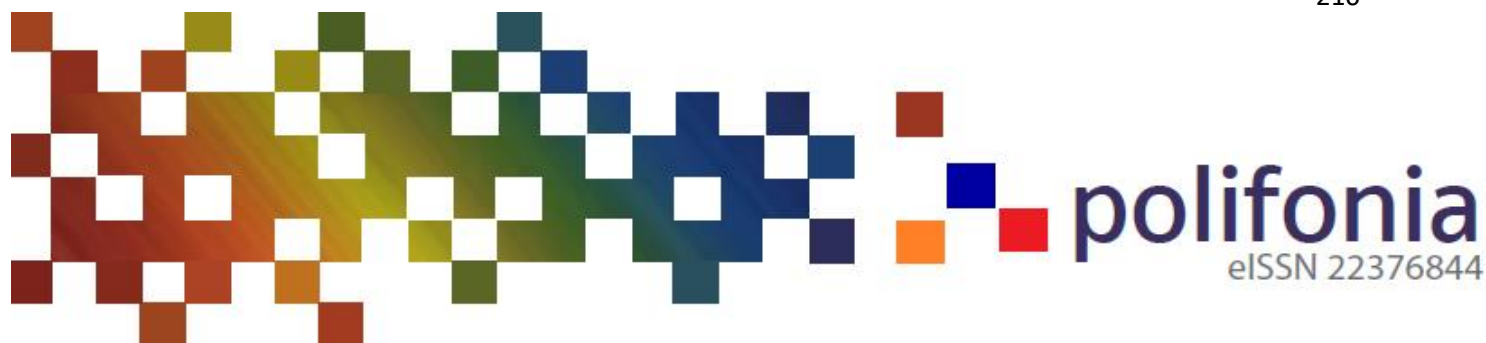
Resumo

Este estudo está situado no âmbito da Linguística Aplica em interface com o Secretariado Executivo. Partindo desse contexto, objetivamos compreender como professores dos cursos de Secretariado da região Sul do Brasil, de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, têm planejado suas aulas de Espanhol para a graduação. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, cujo estudo de caso visa entender o fenômeno investigado. Os principais resultados apontaram ser possível descobrir que planejar uma aula representa uma ação muito importante na visão das participantes. Além disso, elas se mostraram conhecedoras dos principais elementos/demandas que compõem essa fase, levando-se em consideração o referencial teórico utilizado neste trabalho. Em conclusão, podemos avaliar que as professoras ao ensinarem uma língua estrangeira pensam em uma comunicação mais célere e isto implica em seus planejamentos de aula, haja vista atender a necessidade comunicativa rápida do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Planejamento de aula, Ensino de Espanhol, Secretariado Executivo.

Abstract

This study is situated in the field of Applied Linguistics at the interface with Executive Secretary. Based on this context, we aim to understand how professors of undergraduate Spanish courses in public Higher Education Institutions (HEIs) in the South region of Brazil have planned their undergraduate Spanish classes. This is an exploratory, qualitative research, whose case study aims to understand the investigated phenomenon. The main



results indicated that it was possible to discover that planning a class represents a very important action in the participants' view. In addition, they proved to be aware of the main elements/demands that make up this phase, taking into account the theoretical framework used in this work. In conclusion, we can evaluate that the teachers, when teaching a foreign language, think about a faster communication and this implies in their lesson planning, given the need to meet the fast communicative need of the contemporary world.

Keywords: Lesson planning, Teaching Spanish, Executive Secretariat.

Resumen

Este estudio se sitúa en el ámbito de la Lingüística Aplicada en la interfaz con el Secretariado Ejecutivo. A partir de este contexto, pretendemos comprender cómo los profesores de los cursos de Secretariado Ejecutivo en el Sur de Brasil, de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, han planificado sus clases de español de pregrado. Se trata de una investigación exploratoria de carácter cualitativo, cuyo estudio de caso pretende comprender el fenómeno investigado. Los principales resultados señalaron que se pudo descubrir que la planificación de una clase representa una acción muy importante en opinión de los participantes. Además, demostraron conocer los principales elementos/demandas que componen esta fase, teniendo en cuenta el marco teórico utilizado en este trabajo. En conclusión, podemos evaluar que los profesores, cuando enseñan una lengua extranjera, piensan en una comunicación más rápida y esto implica en su planificación de clases, dada la necesidad de satisfacer la rápida necesidad comunicativa del mundo contemporáneo.

Palabras clave: Planificación de clases, Enseñanza del español, Secretariado Ejecutivo.

1. Introdução

O momento de planejar as aulas de línguas estrangeiras, doravante LE, representa um encadeamento complexo de ações e que precisa de uma atenção especial por parte do professor, afinal, essa etapa exige consideráveis reflexões de natureza teórica em relação a elementos inexplícitos e a decisões que implicam mudanças na prática pedagógica desse agente (ROZENFELD & VIANA, 2019). Desse modo, na preparação de sua aula, o docente precisa levar em consideração, por exemplo, os aspectos socioculturais, institucionais, didático-metodológicos, a natureza da linguagem, aspectos pessoais do professor e aspectos pessoais do aluno, dentre outros (ROZENFELD & VIANA, 2006).

Além disso, em uma perspectiva mais contemporânea, é pertinente ver a aula de LE como um espaço profícuo para refletir sobre língua, cultura(s), ética, valores, diversidade,

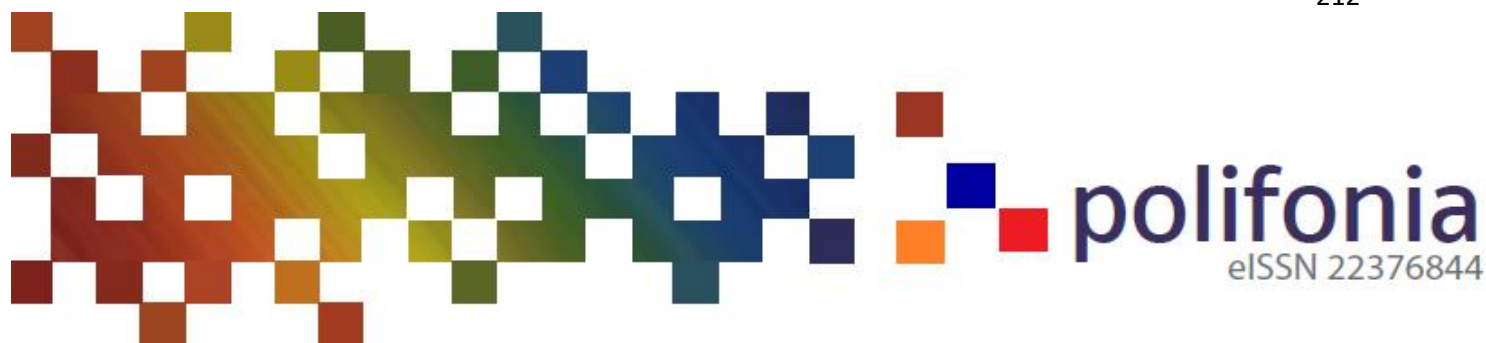


atualidades e, em que o processo de ensino-aprendizagem está sob influência, seja de modo subentendido ou explícito, de determinada concepção acerca de tal encadeamento (CANDAU, 2013). Também é relevante lembrar que todo seguimento de ensino-aprendizagem é visto como “situado”, afinal, “a dimensão político-social lhe é inerente, pois acontece sempre em uma cultura específica” (CANDAU, 2013, p. 15).

Ao revisitar a trajetória da história do ensino de línguas estrangeiras, fica claro que os modos de enxergar esse processo e concretizá-lo nas aulas de LE foram teorizados de diferentes formas, mas, em especial, ele se deu a partir dos conhecimentos iniciais de abordagens, métodos e técnicas (ROZENFELD & VIANA, 2019), em que “esses conceitos já foram amplamente discutidos em trabalhos científicos da área, pois são fundamentais para se compreender a prática de sala de aula. Em nossa percepção, o processo de planejamento de aulas está diretamente relacionado aos conceitos *abordagem, método e técnica.*” (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 3).

Tendo em vista os pressupostos anteriormente apresentados, acreditamos haver uma lacuna de estudos em torno do planejamento das aulas de LE para o Secretariado por parte dos professores, haja vista que, ao pesquisar em bases indexadoras de produções científicas como *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Scopus, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, não encontramos estudos que se dedicassem ao planejamento da aula de espanhol para os cursos de Secretariado.

Em face disso, esboçamos a seguinte questão-problema: como os professores de espanhol têm planejado suas aulas para a graduação de Secretariado em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas na região Sul do Brasil? A escolha por essa parte do país se dá em função de haver cinco cursos de Secretariado em cinco instituições de ensino com espanhol na modalidade obrigatória.



A motivação para realizar esta investigação parte, essencialmente, do interesse dos autores deste trabalho em desenvolver pesquisas correlacionadas tanto ao ensino-aprendizagem de LE, especialmente do espanhol, quanto à Linguística Aplicada no Secretariado. A motivação para esta pesquisa se dá nas possíveis contribuições deste estudo à prática pedagógica de professores de espanhol concernente à didática de ensino de LE na graduação de Secretariado, de modo a considerar que se pode desenvolver as pesquisas secretariais vinculadas à LE.

No que diz respeito à estrutura do artigo, depois desta introdução, apresentamos a seção dedicada ao referencial teórico, quanto às questões em torno da abordagem do método e da técnica, do planejamento de aula e do ensino de LE para fins específicos. Na sequência, os procedimentos metodológicos, de forma a cumprir tanto o objetivo geral da pesquisa, quanto a responder à questão-problema. Em seguida, os resultados são apresentados. Por fim, tecemos as considerações finais e as referências consultadas para a escrita deste texto.

2. Abordagem, método e técnica: compreendendo conceitos

No intuito de compreender melhor como se dá o planejamento de aulas, entendemos ser preciso, antes de qualquer ação, realizar uma breve discussão sobre os conceitos de abordagem, método e técnica, tendo em vista que, não raro, pesquisadores, professores e estudantes fazem uso equivocado desses termos no dia a dia.

Partindo dos estudos de Anthony (1963), Almeida Filho (2012) define abordagem como a visão sobre o processo de ensinar e aprender que modula o professor e converte conhecimentos (explícitos ou subentendidos) em ação de ensino da nova língua. Para o autor, essa ação representa “a materialização de uma força potencial que pode mover os agentes (professores, alunos e terceiros) para atuar no ensino e na aprendizagem” de uma língua



(ALMEIDA FILHO, 2012, p. 13). Isso quer dizer que a abordagem está relacionada ao conjunto de crenças, pressupostos teóricos, ideias, valores, conhecimentos de mundo, de língua e de sala de aula do professor, que lhe permitirá traçar suas ações didático-pedagógicas (ROZENFELD & VIANA, 2019).

Em relação à noção de método, conforme Almeida Filho (2012, p. 70), trata-se de algo mais concreto e que “é importante por materializar/viabilizar uma experiência de aprender a língua-alvo”. Em outras palavras, o método “é o meio constituído da produção de experiências na e até certo ponto sobre a língua-alvo” e, a partir dele, é possível desencadear um conjunto de ações ou atividades que são consideradas necessárias para levar a aprender uma língua estrangeira. Em suma, ele é a “‘realidade processual’, que reúne as premissas do professor (abordagem) materializadas em ações docentes” (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 4). Corroborando tal definição, Leffa (1988) defende que:

[...] o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso (LEFFA, 1988, p. 212).

Nesse sentido, faz-se necessário lembrar, ainda, que o método pode envolver as extensões da sala de aula, ou seja, “as ações discentes que ocorrem fora do espaço institucional” (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 4). A exemplo de atividades extraclasse, citamos: visitas educativas (museus, zoológicos e planetários), artes em geral (coral, peça de teatro e show de talentos), jogos educativos, simulados e atividades on-line (VIEGAS, 2018).

Um método inclui diferentes técnicas, definidas como procedimentos “que preenchem as atividades ou unidades” que formam a aula (ALMEIDA FILHO, 1993/2008, p.73). Para Rozenfeld e Viana (2019),



[...] as técnicas selecionadas pelo(a) professor(a) são constituídas a partir das diretrizes de um método adotado por ele (a) e por sua instituição de ensino e tal método se origina das premissas de determinada abordagem de ensino, sendo que esta é determinada também pela abordagem de ensino do(a) professor(a) (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 5-6).

Para Anthony (1963), Leffa (1988) e Almeida Filho (2012), os conceitos de abordagem, método e técnica podem ser representados de acordo com Rozenfeld e Viana (2019), conforme apresentado na Figura 1, a seguir, em que a abordagem é composta por ‘método’ e ‘técnica’ e, esta, por sua vez, é comportada pelo ‘método’. É como na matemática: um conjunto dentro do outro para formar um todo coesivo, no caso, envolvendo o ensino de LE.

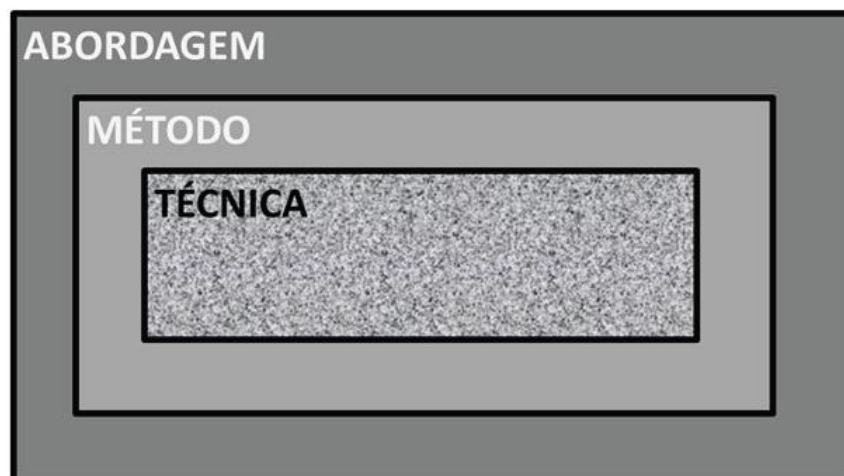


Figura 1 – Representação da inter-relação entre os conceitos (Rozenfeld & Viana, 2019, p. 5).

No intuito de ampliar a conceituação desses termos, Richards e Rodgers (1986) fazem uma revisão dos vocábulos criados por Anthony (1963) e argumentam que a perspectiva mais ampla, em vez de abordagem, é o método. A ideia proposta pelos autores é reproduzida na Figura 2, que segue.

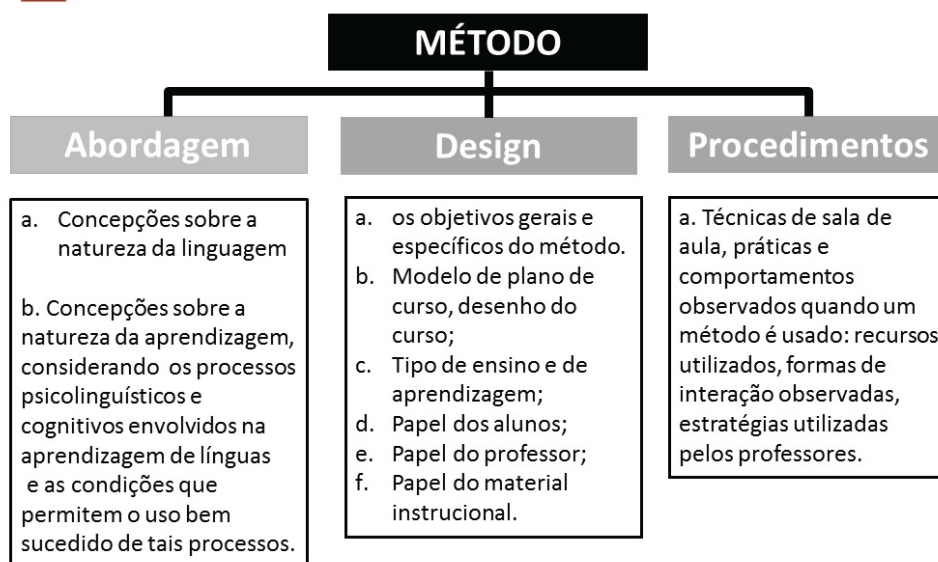
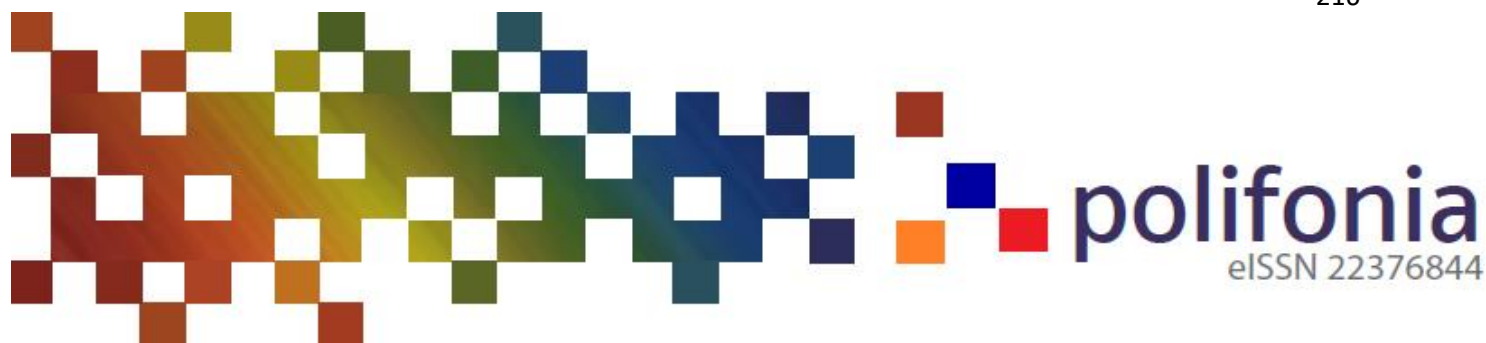


Figura 2 – Componentes do Método

A partir das informações apresentadas na figura 2, Rozenfeld e Viana (2019) lembram que a definição de abordagem dos referidos autores está de acordo com a proposta de Anthony (1963). Todavia, para Richards e Rodgers, é o método que se destaca por seu sentido mais amplo, subdividindo-se em três grandes componentes (*a abordagem, o design e os procedimentos*). Os procedimentos, na teorização de Richards e Rodgers, corresponderiam à noção de técnica, conforme apresentado por Anthony (1963), Leffa (1988) e Almeida Filho (2012).

Em resumo, “é no momento do planejamento que o (a) professor (a) deverá refletir sobre os elementos que fundamentarão sua aula e definir suas técnicas de ensino” (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 7), baseadas, também, no diagnóstico das necessidades de seus alunos. Uma vez que se entende esse momento como de importante relevância na prática diária do docente, na próxima seção, destacam-se outros trabalhos que versam sobre a temática ‘*planejamento de aula*’.

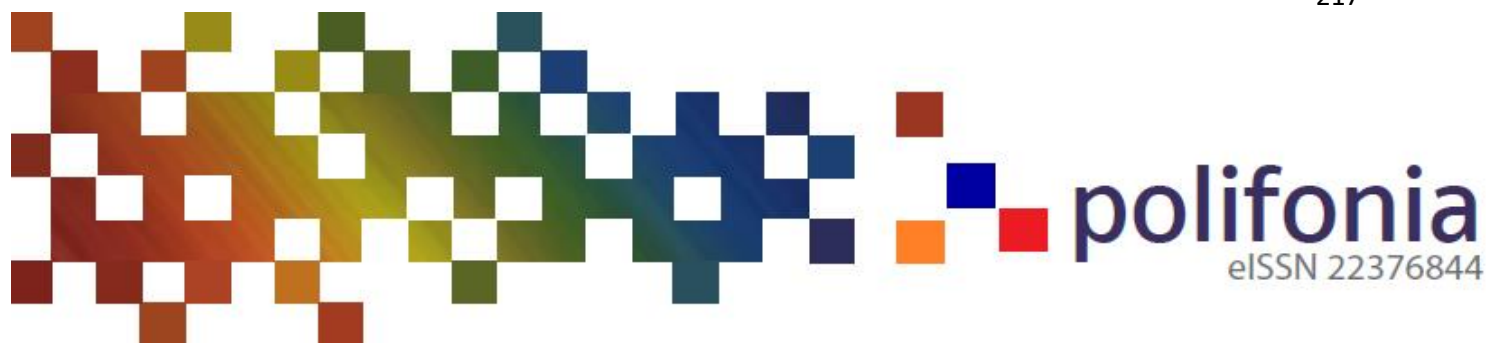


2.1 O planejamento de aulas: algumas premissas

Partindo da premissa de que discutir sobre o planejamento de aulas, em especial, das de LE é importante, tanto em trabalhos científicos quanto em blogs de professores e documentos institucionais essa temática é recorrente. Nessa compreensão, Rozenfeld e Viana (2019, p. 7) lembram que o consenso existente entre os autores está no “fato de que um planejamento adequado é imprescindível para uma aula bem-sucedida e que, para sua elaboração, é necessário levar em consideração os inúmeros aspectos inerentes ao processo educacional.”

No propósito de compreender melhor o assunto, pensamos que a noção de sequência didática (SD) pode ajudar o docente no planejamento de suas aulas. Nessa intenção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) argumentam que a introdução dessa metodologia no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais (orais e escritos) tende a funcionar adequadamente, cujas etapas de trabalho são assim distribuídas: 1) apresentação da situação-problema (comunicação); 2) produção inicial (fazer um diagnóstico inicial em relação ao domínio do gênero); 3) módulo 1 (desenvolvimento das atividades baseadas no gênero apresentado); 4) módulo 2 (reconhecimento da estrutura do gênero, reescrita, aprender a argumentar – se for esse o caso do gênero, articulação de ideias); 5) módulo “n” (aprender, discutir, reescrever, aprimorar o texto); e 6) produção final (depois da sequência trabalhada, verificar o resultado e comparar com o inicial).

Na visão dos autores, o método proposto no modelo de SD permite levar ao aluno não apenas a compreensão dos diferentes gêneros textuais, como também a produção desses gêneros. Além disso, o procedimento em módulos “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Por fim,

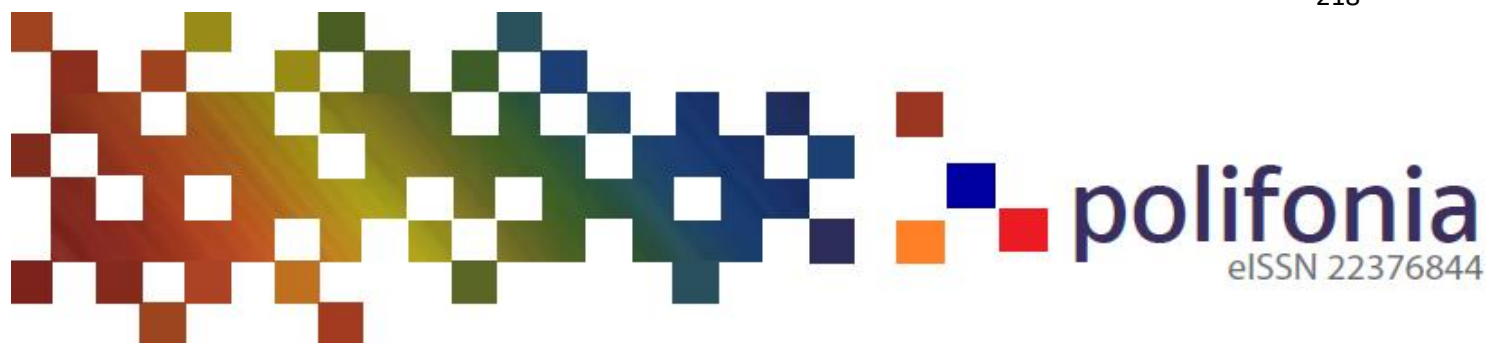


entende-se que essas práticas devem ser construídas progressivamente, de modo que seja possível conduzir os estudantes a desenvolverem os saberes necessários à elaboração de qualquer gênero trazido à pauta.

Adentrando no campo específico do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, alguns autores se dedicaram, particularmente, aos estudos sobre planejamento de cursos ou de aulas, a exemplo de Almeida Filho (1993/2008, 2012) e Barbirato e Silva (2018). Nos termos de Almeida Filho (1993 [2008], 2012), o planejamento pode ser definido como

[...] o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais), do tipo de processo que está engendrado no curso (interativo, negociador, criativo...), e da reflexão sobre os processos e resultados das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo, num curso apresentado em forma de unidades para guiar o ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 13).

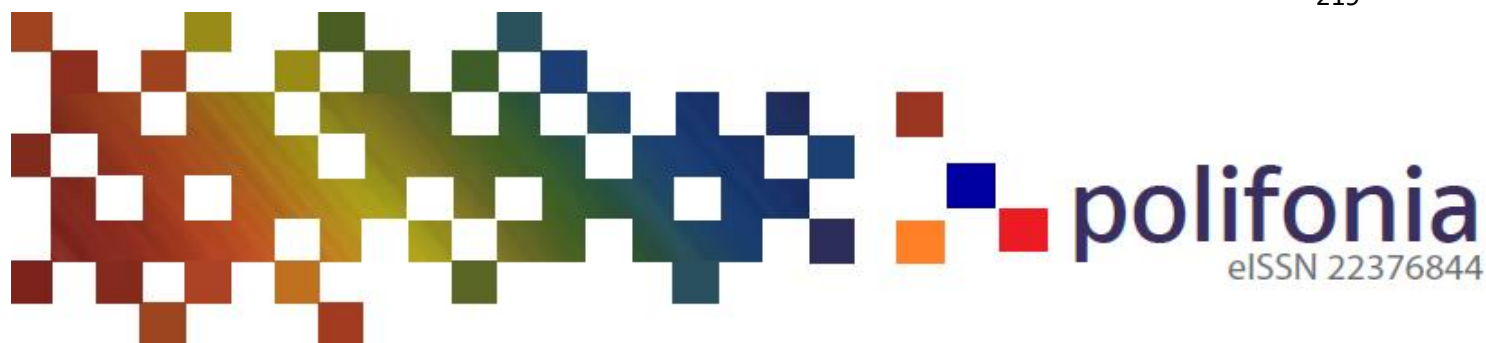
Neste sentido, para além da reflexão de conteúdos linguísticos e do próprio processo de aprendizagem, o autor compreende o planejamento como um procedimento que envolve o tipo de enfoque dado pelo professor às necessidades comunicativas de seus alunos, de modo que possa avaliar a sua intervenção como uma forma de monitorar as reais aprendizagens implicadas na estrutura multifacetada dos elementos textuais. Complementarmente, Almeida Filho (2012, p. 44) esclarece, ainda, que existe uma diferença entre o planejamento linear e o cíclico, em que o primeiro tem a ver com àquele “representa uma progressão de um item de aprendizagem para outro, cada um logicamente decorrendo do outro”. Isso quer dizer que, nesse tipo de estratégia, em cada unidade se trabalha um aspecto da língua de maneira isolada, o que torna o ensino superficial, visto que a língua não ocorre de maneira isolada, mas sim integrada. Um exemplo prático do uso de planejamento linear por natureza é a abordagem gramatical (ALMEIDA FILHO, 1993 [2008]).



O planejamento cíclico, por sua vez, demanda que se volte ao início, mas com uma ampliação paulatina das unidades de trabalho; Almeida Filho (2012) diz que esse planejamento possui duas características em especial: a acumulação e a integração. Acumulação porque, à medida que há um aumento, há acúmulo de conhecimento, mas um acúmulo integrado, e não isolado, como no planejamento linear. Nesse tipo de preparação de aula, há retomadas, mas sempre com expansão de conhecimento, de forma que o retorno a um item nunca será igual à primeira vez em que foi estudado, sempre haverá informações novas (ALMEIDA FILHO, 2012).

Barbirato e Silva (2018) reuniram, em uma coletânea de textos, trabalhos que buscavam enfocar o planejamento de cursos de LE de natureza e propósitos particulares, cujos propósitos específicos voltam-se à Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua (AICL), às provas específicas (CELPE-BRAS), ao contexto bilíngue e, por fim, a um curso na modalidade virtual. Em linhas gerais, tratando-se do ensino de línguas para fins específicos, “a finalidade do trabalho é contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas...” (BEATO-CANATO, 2011).

No entanto, nos termos de Rozenfeld e Viana (2019, p. 9-10), “há poucos trabalhos na área que contemplam o planejamento da unidade da aula de LE. O que há mais comumente são reflexões acerca de planejamento de cursos, entendidos, neste trabalho, como um conjunto de unidades de aula.” Dessa forma, os autores entendem que é preciso levar em consideração, todavia, “que o (a) professor (a), em especial aquele/aquela menos experiente, pode se sentir inseguro (a) ao planejar uma aula, diante de tantos elementos e aspectos a serem considerados nesse processo.” (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 10).



2.2 Modelo de planejamento de aulas em fases

Em um primeiro esforço de preencher a lacuna de investigação em torno do planejamento da unidade da aula de LE, Rozenfeld e Viana (2006) descreveram e examinaram os elementos que a constituem e apresentaram um protótipo com o objetivo de facilitar o trabalho docente no manejo de aspectos inerentes à aula em uma prática condizente com o ensino contemporâneo. Após debaterem sobre os elementos presentes na aula, os autores chegaram às seguintes fases: 1) Introdução, 2) Preparação do insumo; 3) apresentação; 4) compreensão; 5) fixação; 6) transferência; 7) uso livre; 8) fechamento.

Ademais, Rozenfeld e Viana (2006) contextualizam, a partir da metáfora da árvore, os elementos que deverão ser considerados pelo professor ao planejar sua aula, conforme a figura 4, a seguir.

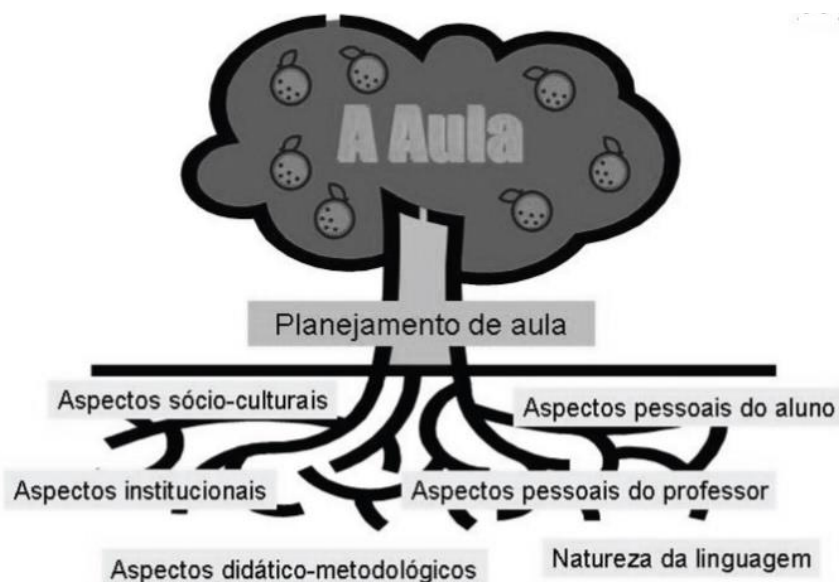
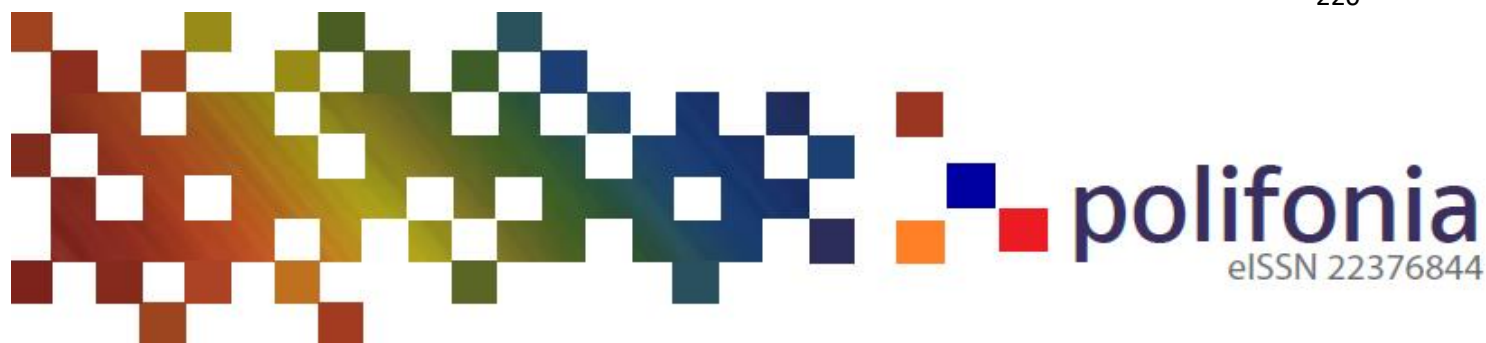


Figura 4 – Representação metafórica de uma aula (Rozenfeld & Viana, 2006, p. 2).



Especialmente no que diz respeito aos aspectos institucionais e didático-metodológicos, os autores acreditam que envolvem, na contemporaneidade, uma reflexão mais cuidadosa sobre a modalidade de ensino e as mídias a serem utilizadas, cedendo espaço às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), à pedagogia dos multiletramentos (ROJO & MOURA, 2012) ao letramento crítico, aos aspectos de diversidade cultural e linguística presente na sociedade contemporânea e à multiplicidade de canais de comunicação e mídias pelos quais circulam textos na atualidade (ROZENFELD & VIANA, 2019).

Em linhas gerais,

[...] é necessário refletir acerca de questões inerentes a seu contexto específico, como a motivação dos alunos, o grau de interesse, os recursos disponíveis na escola, a possibilidade de uso da internet em sala e fora dela, a natureza dialógica da linguagem e premissas teóricas do campo do ensino e aprendizagem de línguas, entre outros inúmeros fatores (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 15).

Não obstante, julgamos pertinente considerar que “[...] cada vez mais, vamos ser demandados a nos fazer presentes em camadas digitais sobrepostas à estrutura física e alterar nossas ações de linguagem entre elas sem perder o foco de nenhuma delas” (PAIVA, 2019, p. 22). Isso quer dizer que os docentes possuem apenas duas alternativas: “ou integram a camada digital em que vivem nossos alunos à camada física da sala de aula, utilizando essas tecnologias em nossas aulas, ou integramos a camada física da sala de aula à camada digital, ampliando o ensino on-line sem presença física na escola.” (PAIVA, 2019, p. 19), ainda mais se considerarmos o contexto atual de pandemia do novo coronavírus, que alterou, sobremaneira, as relações, bem como as formas de ensinar e aprender.

Desse modo, entendendo que o modelo de 2006 carecia de revisão, Rozenfeld e Viana (2019) propõem uma versão revisitada da teoria, no sentido de ser mais adequada, de modo

a atender aos diferentes contextos de ensino e incorporando reflexões de estudos mais atuais da área da Linguística Aplicada, o que pode ser verificado na figura 5, que segue.

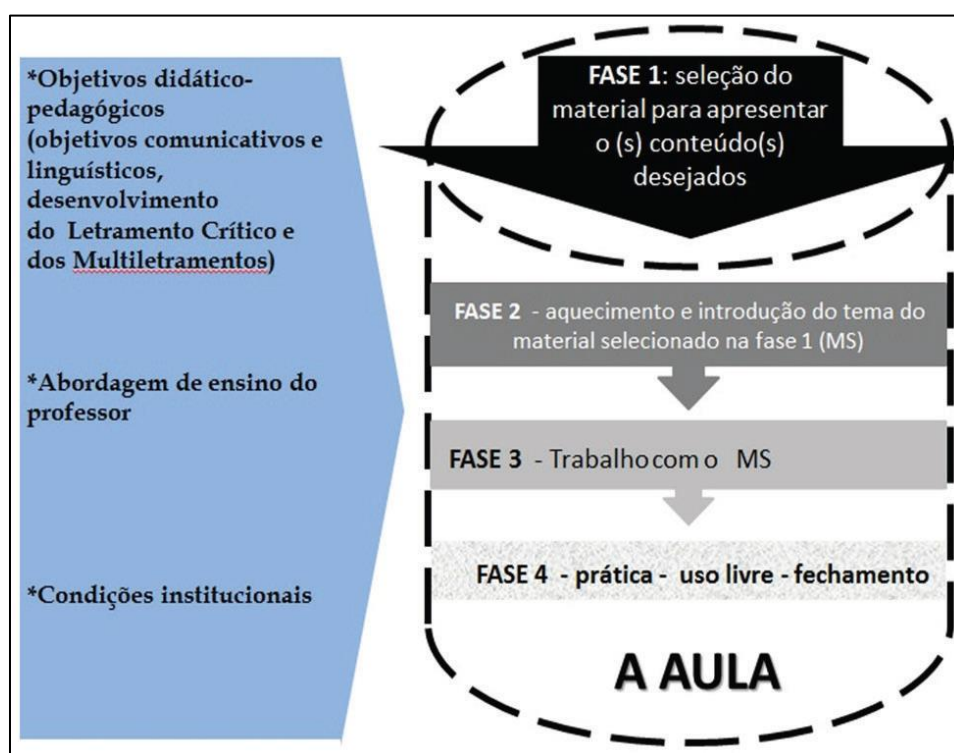
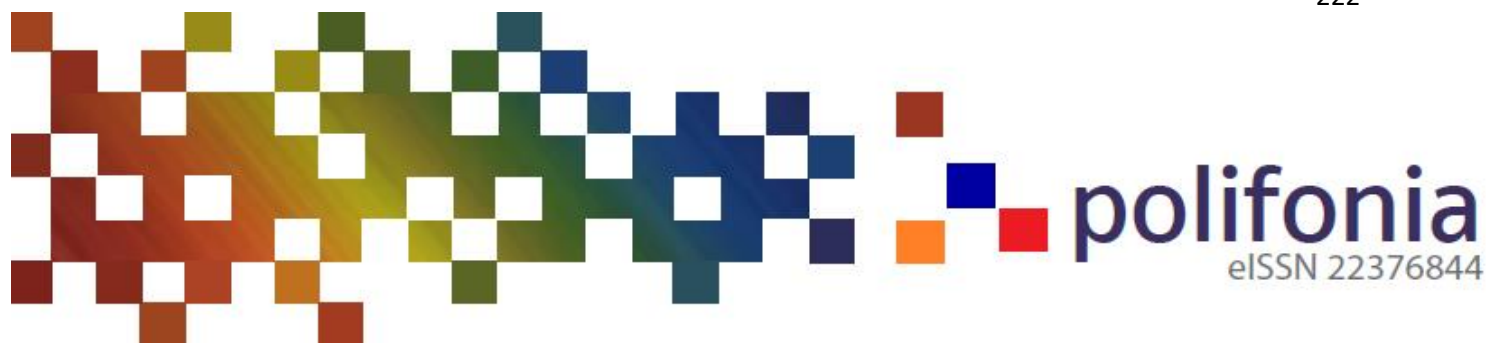


Figura 5 – Representação da aula de línguas estrangeiras (Rozenfeld & Viana, 2019, p. 16).

Com base na figura 5, é possível perceber uma sugestão de representação da aula, perpassando pelos elementos que influenciarão sua constituição até o seu encerramento. A começar pelos objetivos didático-pedagógicos, Rozenfeld e Viana (2019) recomendam que o docente, em uma perspectiva contemporânea, utilize a abordagem comunicativa, intercultural ou pedagogia pós-método, no ensino de línguas, cujos aspectos culturais são relevantes, para o aluno como agente do processo de aprendizagem, já que a língua é dinâmica e negociável em situações de comunicação. Não menos importante, é preciso



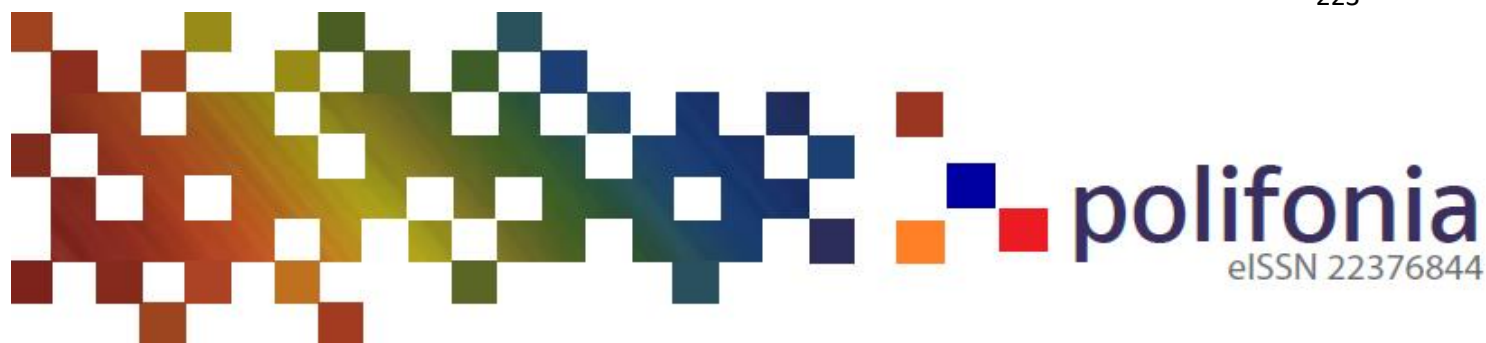
considerar, ainda, as condições institucionais em que o professor trabalha: no projeto político pedagógico, no tempo de aula, nos recursos disponíveis, no número de alunos e outros (ROZENFELD & VIANA, 2019), pois todos esses fatores constituirão elementos para o bom desenvolvimento de um ensino de línguas.

Em relação à fase 1, que aparece no topo da figura à direita, Rozenfeld e Viana (2019) esclarecem que o professor deverá:

[...] selecionar o conteúdo e o material a serem apresentados aos alunos. O material pode ser, por exemplo, um texto, um vídeo, um áudio, diálogo, de acordo com as habilidades que deseja desenvolver, seus objetivos linguísticos e comunicativos e o quadro contextual que subjaz a sua aula (perfil I dos alunos, tempo de aula, relação do conteúdo com aulas anteriores, prescrições curriculares, condições institucionais). É importante que o (a) professor (a), nessa fase, avalie cuidadosamente o conteúdo a ser apresentado, prevendo, também, possíveis dificuldades a serem encontradas pelos alunos (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 18).

Já na fase 2 (Aquecimento e introdução do tema selecionado), tem-se início o trabalho junto aos alunos em diferentes etapas: a) discussão de questões organizacionais: entrega de tarefas, notas, avisos gerais, por exemplo; b) aquecimento: construção de um clima de confiança para inserção dos alunos em um ambiente de trabalho harmonioso; c) preparação do insumo: a terceira e última atividade dessa fase é destinada a preparar o insumo, a temática e o material que foi selecionado na fase 1 pelo professor (ROZENFELD & VIANA, 2019).

Depois, chega-se à fase 3, momento que, nas palavras de Rozenfeld e Viana (2019, p. 19), “é importante que se tome o cuidado de não gerar rupturas abruptas entre as fases. Ao contrário, deve-se ir criando pontes entre elas, ou seja, estabelecer conexões entre as fases 2 e 3, bem como posteriormente entre a 3 e a 4.”. É nesta terceira etapa, o momento de o professor apresentar o material selecionado na fase 1 e que será central para se atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos (ROZENFELD & VIANA, 2019).



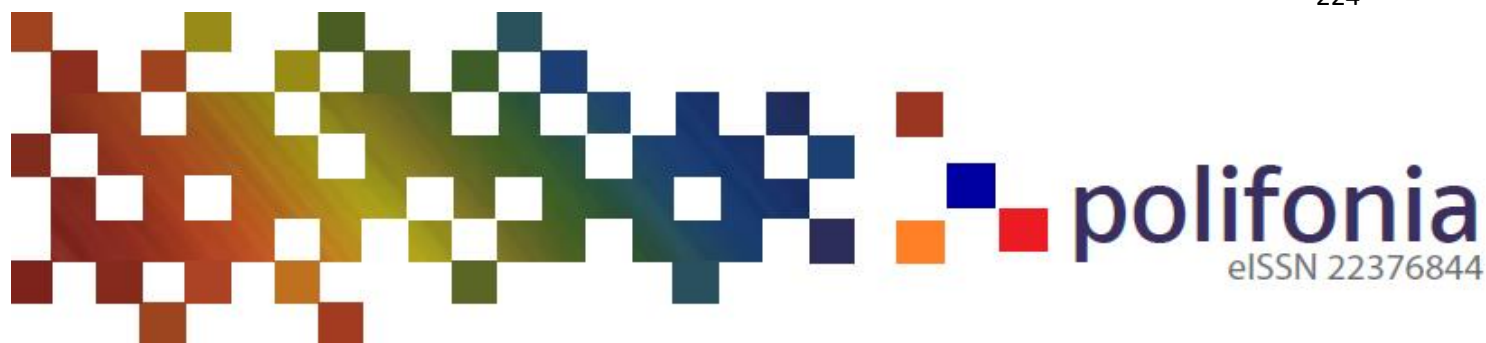
Por fim, inicia-se a Fase 4 (Prática - uso livre - fechamento), cujo objetivo principal é o uso da língua-alvo em situações significativas de comunicação. De acordo com os autores, nessa etapa:

[...] se necessário, antes de passar ao uso livre (que pode ocorrer por meio da discussão do tema apresentado na fase anterior, de um *role play* de forma livre sobre a situação apresentada, de reflexão sobre aspectos da cultura-alvo em contraposição à própria, a depender da temática abordada e dos objetivos do/a professor/a), os alunos poderão se preparar linguisticamente para tal uso a partir da realização de exercícios de sistematização dirigidos e/ou de repetição (denominado por nós nessa fase como Prática) (ROZENFELD & VIANA, 2019, p. 20).

Para concluir, ainda nessa fase 4, os autores propõem o fechamento, entendido como a hora em que o docente finalizará as atividades da aula, promoverá apreciação do trabalho desenvolvido e proporá iniciativas autônomas, a partir da sugestão, por exemplo, de aplicativos, sítios, filmes, exercícios do livro ou pesquisas na internet (ROZENFELD & VIANA, 2019).

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória, tendo em vista que não há estudos no âmbito do Secretariado cuja temática do planejamento da aula de espanhol como língua estrangeira, conforme destacado na introdução deste trabalho, seja abordada. A investigação é configurada, também, como uma abordagem qualitativa, de modo a analisar e interpretar os processos e os significados (LAKATOS & MARCONI, 1996) pelos quais estão assentadas as atitudes do professor. Por fim, o delineamento metodológico adotado foi do tipo estudo de casos múltiplos, pois busca compreender a natureza de um fenômeno contemporâneo e social em seu contexto no mundo real, sobre o qual não se tem controle e que se anseia esclarecê-lo para entender o fenômeno investigado (YIN, 2015).

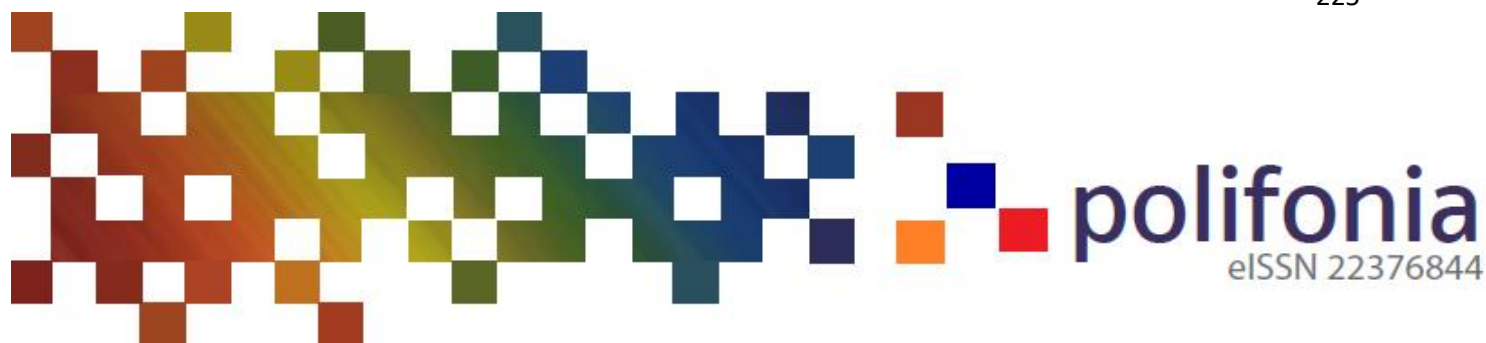


Como já mencionado na introdução, o estudo se deu com instituições de ensino superior (IES) da região Sul do Brasil, uma escolha baseada no fato de ela ser a única a ter cinco cursos de Secretariado com ensino de espanhol na modalidade obrigatória, sendo composta pelas seguintes IES: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Para a coleta de dados, elaboramos um formulário, no *Google Docs*, precedido de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que ficou disponível para preenchimento no período de 12/01/2022 a 30/01/2022. Também se enviou o link aos coordenadores desses cursos, solicitando que o formulário fosse encaminhado aos professores de espanhol das IES. Além disso, outras tentativas de acesso aos respondentes foram feitas via chat do facebook (*Messenger*) e envio direto aos professores por *e-mail*.

O questionário elaborado se configurou da seguinte forma: *Parte 1 – Identificação*: sexo/gênero, escolaridade, tempo de atuação no ensino superior, tempo de atuação na IES, tempo de atuação com a língua espanhola. *Parte 2 – O planejamento da aula de espanhol para Secretariado*: percepções dos docentes sobre o planejamento da aula; aspectos considerados mais importantes na hora de planejar uma aula; etapas/fases adotadas pelos professores de espanhol na hora de planejar suas aulas.

Para manter e assegurar o anonimato dos participantes, suas respostas foram identificadas, nos resultados e discussões, por letras e números, sendo: “P” para “Participante”/ 1 a 4 – número de respondentes. Exemplo: P1 – participante 1, P2 – participante 2, P3 – participante 3 etc. Além disso, entendemos que esta pesquisa está de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre a utilização de informações obtidas diretamente com participantes, ao ressaltar em seu Art. 1º. que não serão



registradas nem avaliadas “[...] pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, p. 1). A seguir, apresentamos os resultados a partir da aplicação dos questionários.

4. Resultados e análise dos dados

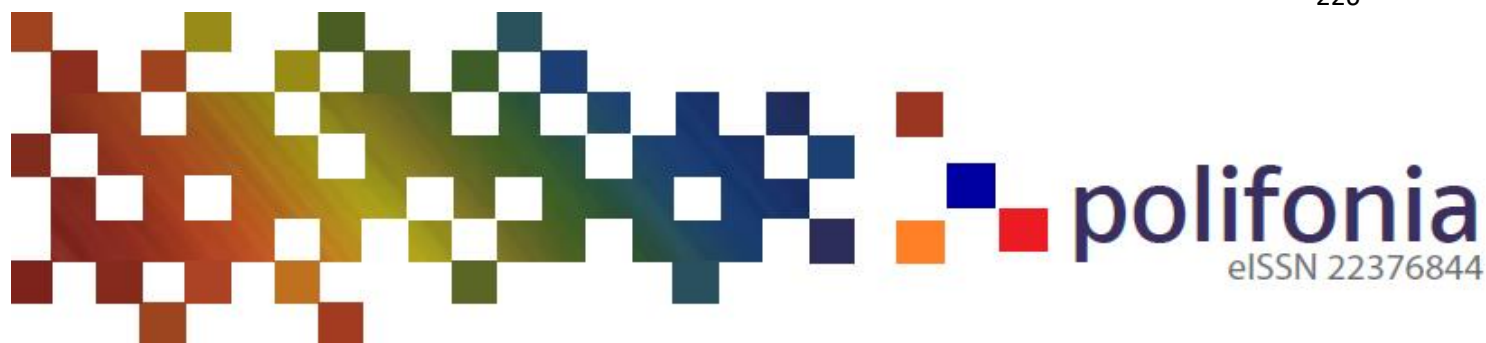
Procuramos obter dados mais genéricos dos participantes, no intuito de reunir informações complementares para a compreensão de como os professores dos cursos de Secretariado da região do sul do Brasil, de instituições de ensino superior (IES) públicas, têm planejado suas aulas de espanhol para essa graduação. Conseguimos a participação de quatro respondentes, sendo uma da Unicentro, uma Unioeste e duas da UEM. Mesmo depois de todas as possibilidades de acesso mencionadas na Metodologia, não foi possível conseguir as participações da UFPR, Unespar e Unicentro.

Outros dados coletados a partir dessa etapa de conhecimento das participantes são: (i) escolaridade; (ii) tempo de atuação no ensino superior; (iii) tempo de atuação na IES atual; (iv) tempo de atuação no ensino de língua espanhola e (v) tempo de atuação no curso de Secretariado. Para melhor visualização dos resultados, segue o Quadro 1.

Quadro 1- Conhecendo as participantes

Aspecto explorado	Respostas
Escolaridade	1 (mestrado), 3 (doutorado)
Tempo de atuação no ensino superior	4 (mais de 10 anos)
Tempo de atuação na IES atual	4 (mais de 10 anos)
Tempo de atuação no ensino de língua espanhola	4 (mais de 10 anos)
Tempo de atuação no curso de Secretariado	4 (mais de 10 anos)

Seguimos, então, para a parte 2 do nosso questionário no que diz respeito ao planejamento da aula de espanhol para Secretariado. Nessa intenção, perguntamos: “Qual o



seu entendimento sobre o nível de importância de se planejar uma aula?”. As respondentes foram unânimes em relatar que essa ação é muito importante quando se pensa em uma aula. Assim, parece que a ideia de que um planejamento adequado é imprescindível para uma aula bem-sucedida (ROZENFELD & VIANA, 2019), de forma que esse pensamento é compartilhado tanto pelas docentes investigadas, quanto pela literatura utilizada neste estudo.

Na intenção de compreender um pouco mais sobre o tópico do planejamento de aula, tendo em vista que é nesse momento que o (a) professor (a) deverá refletir sobre os elementos que fundamentarão sua aula e definirão suas técnicas de ensino (ROZENFELD & VIANA, 2019), indagamos: “O que você entende por planejar uma aula?”. As respostas obtidas foram:

Tratar um tema específico de acordo com itens que considero relevante para o aprendizado dos alunos daquela turma. (P1)

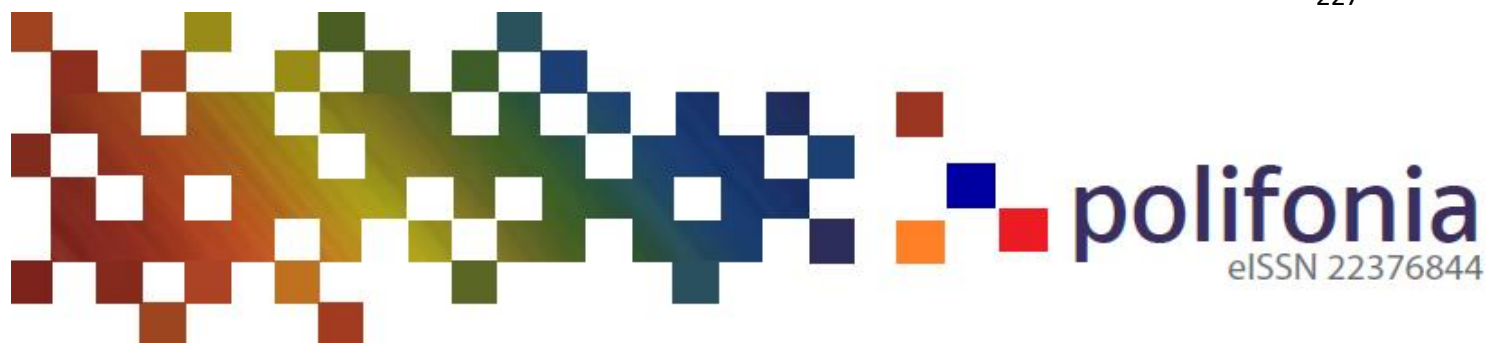
Estabelecer claros objetivos de aprendizagem; escolha da metodologia e recursos didáticos. (P2)

Escolher o conteúdo, providenciar e organizar os materiais/ferramentas necessárias. (P3)

Preparar a aula de acordo com a necessidade do aluno. (P4)

Das respostas obtidas, o planejamento de uma aula está centrado em um tema específico de acordo com os itens que o docente considera relevante para o aprendizado do aluno (P1), ou ainda, o estabelecimento de objetivos claros de aprendizagem, escolha metodológica e recursos didáticos (P2) culminam em relevantes resultados. Igualmente, é importante pensar no planejamento enquanto escolha de conteúdo, providência e organização de materiais, ferramentas necessárias (P3) e por que não dizer imprescindíveis no contexto de sala de aula, assim como preparação de aula a partir das necessidades dos alunos (P4), fator preponderante no ensino.

De modo geral, podemos entender que a partir das respostas apresentadas, ainda que isoladamente não sejam consideradas “completas” face à nossa base teórica, são complementares ao postulado por Almeida Filho (2012) para quem o planejamento de uma



aula precisa ir além da reflexão sobre os conteúdos linguísticos e sobre o próprio processo de aprendizagem, de modo que seja possível visualizar uma multifacetada estrutura de elementos a ele inerentes.

Em outra questão, procuramos saber quais aspectos as docentes consideravam fundamentais na hora de planejar uma aula, ou seja, o que não poderia faltar nesse planejamento. Como resultado, obtivemos:

Meu entusiasmo pelo tema. (P1)

O planejamento deve estar associado ao processo de avaliação que, a meu ver, acontece de forma contínua e não apenas em uma data agendada para a prova. (P2)

Sequência didática. (P3)

Conhecer o contexto de ensino e necessidades. Considerar alunos, espaço físico, social e cultural. (P4)

Na visão de Rozenfeld e Viana (2006), o processo de planejamento da aula se dá a partir de alguns elementos constituintes, quais sejam: (a) aspectos socioculturais; (b) aspectos institucionais; (c) aspectos didático-metodológicos, de natureza da linguagem; (d) aspectos pessoais do professor e (e) aspectos pessoais do aluno. Desse modo, novamente, as respostas das participantes se complementam em relação à compreensão global do tema tratado neste artigo. Em outras palavras, há de se considerar, naturalmente, a questão do entusiasmo do docente pelo tema (P1), o processo de avaliação durante todo o semestre/ano letivo para efeito de progressão (P2), a sequência didática baseada nos aspectos didático-metodológicos pensados para a aula (P3) e a necessidade de o docente pensar nos alunos, no espaço físico, social e cultural (P4).

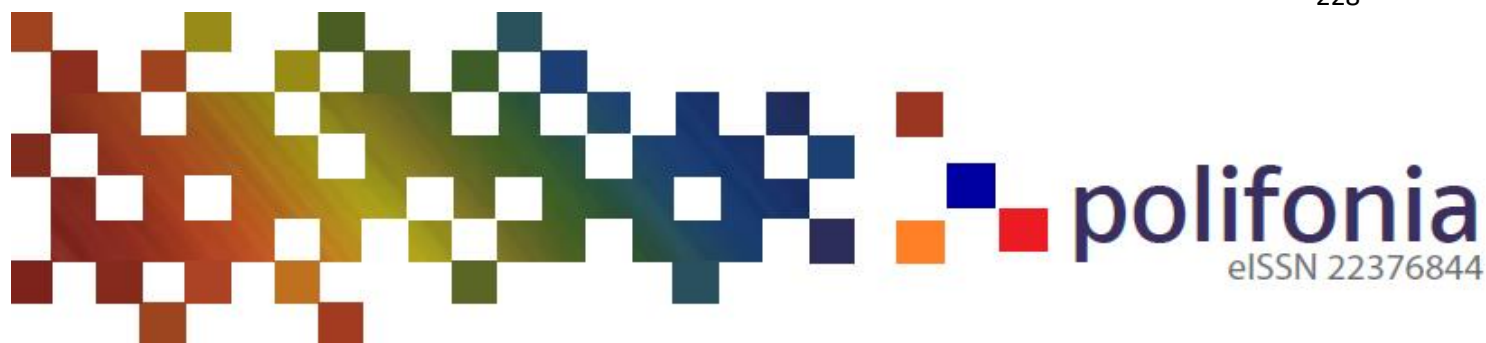
Os resultados seguintes foram obtidos a partir da questão “Quais etapas/fases você adota na hora de planejar suas aulas?”:

Depende da aula, do tema e das disciplinas. (P1)

Objetivo, conteúdo, estratégias metodológicas e avaliação/revisão. (P2)

Parto sempre de um texto, a partir dele elaboro as atividades. (P3)

Avaliação do contexto. (P4)



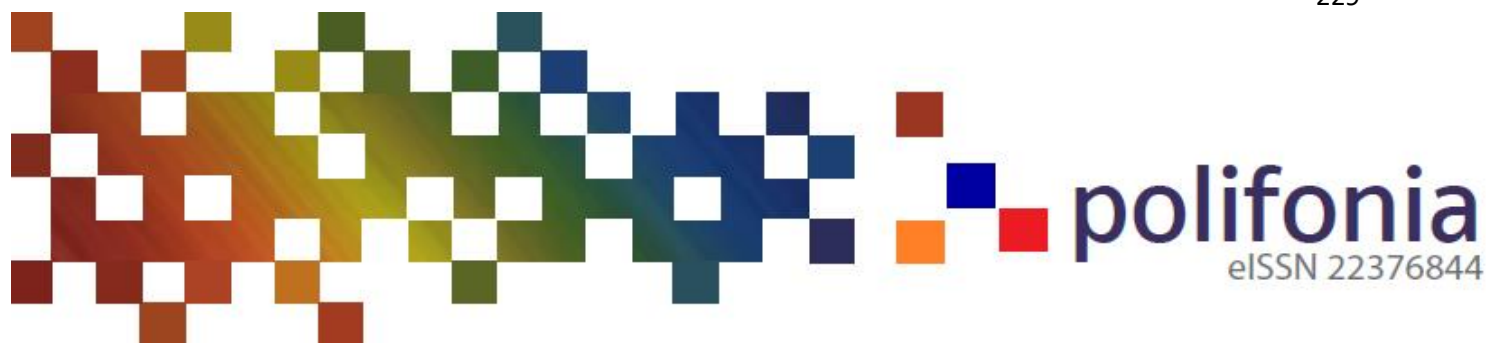
Em Rozenfeld e Viana (2019), são apresentadas quatro fases no planejamento da aula, quais sejam: seleção do material para apresentar o (s) conteúdo(s) desejado(s) – Fase 1; aquecimento e introdução do tema do material selecionado na fase anterior – Fase 2; Trabalho com o MS (NR sobre o que significa esta sigla) – Fase 3; Prática, uso livre, fechamento – Fase 4. Haja vista esses elementos elencados, o planejamento é considerado complexo. Em linhas gerais, a fase 1 ocorre previamente à aula e envolve apenas o (a) professor, enquanto as fases 2, 3 e 4 se desenvolvem na instituição de ensino junto aos alunos (ROZENFELD & VIANA, 2019).

Outro item explorado no questionário se relacionou ao papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no planejamento de uma aula. Assim, as docentes apresentaram as seguintes respostas:

- Um auxílio importante. (P1)
- Ampliam os recursos didáticos e a amplitude do processo de ensino-aprendizagem. (P2)
- Indispensáveis. (P3)
- São muito necessárias. (P4)

De modo geral, as TDICs são percebidas pelas docentes como importantes e necessárias no planejamento de uma aula. No entanto, as participantes não detalham qual seria o papel dessas tecnologias na etapa anterior às práticas docentes de sala de aula. Em suma, não se pode perder de vista os multiletramentos no tratamento da diversidade cultural e linguística presente na sociedade contemporânea, assim como da multiplicidade de canais de comunicação e mídias pelos quais circulam textos na atualidade (ROZENFELD & VIANA, 2019).

Por fim, questionamos as participantes se existe diferença entre planejar uma aula para fins gerais e para fins específicos, especialmente, para o Secretariado. Se sim, que/ais diferença/s seria/m essa/s? Em vista disso, obtivemos:



Só posso comparar cursos já lecionados: Letras e Secretariado. São diferentes os objetivos de se ensinar o professor que vai ensinar - objetivo de Letras -, e ensinar o aluno que vai aplicar a língua em situações de comunicação - objetivo do Secretariado. (P1)

Sim. Mesmo nos níveis iniciais já é possível contextualizar exemplos associados à profissão. Em nosso curso dedicamos o nível avançado para explorar o espanhol na área de negócios e secretariado executivo. (P2)

Sim, pois é necessário abordar temas relacionados ao secretariado executivo. (P3)

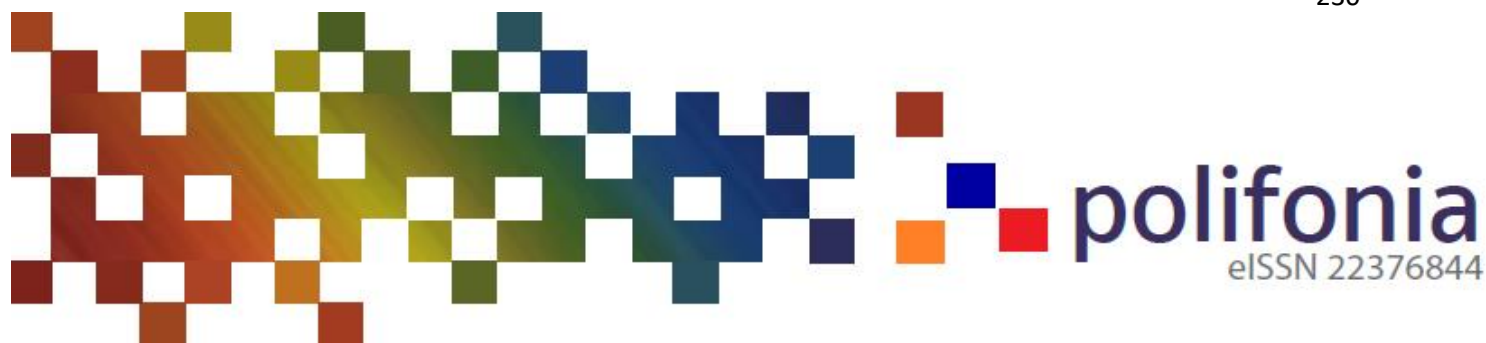
A diferença está sempre no contexto de ensino: interesses do aluno e objetivos do curso. (P4)

As participantes afirmaram haver diferença entre o ensino de língua para fins gerais e para o Secretariado (fins específicos), de modo que, no contexto secretarial, ensina-se espanhol no intuito de contribuir para o uso do idioma em situações de comunicação nas organizações empresariais. Além disso, conforme Beato-Canato (2011), no caso de línguas para fins específicos, “a finalidade do trabalho é contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas, o que vai ao encontro do que foi mencionado” (BEATO-CANATO, 2011, p. 854).

Considerações Finais

Desenvolvemos este trabalho a partir da seguinte questão-problema que se imbrica com o objetivo: como professores de espanhol têm planejado suas aulas para a graduação de Secretariado na região do sul do Brasil? cujo objetivo geral foi compreender esse planejamento na visão dos docentes dessa graduação ofertada por instituições de ensino superior (IES) públicas.

Uma vez estabelecidos esses aspectos, procedemos o compartilhamento do questionário elaborado para aplicação junto às IES do sul brasileiro ofertantes de cursos de Secretariado Executivo, em que participaram a Unicentro, Unioeste e UEM. Obtivemos o retorno de 4 (quatro) docentes, sendo todas respondentes do sexo feminino, com mais de 10



anos de atuação no ensino superior, nas respectivas IES que atuam, ensinando Língua Espanhola, no curso de Secretariado.

Dentre os principais resultados, a partir da aplicação do questionário, descobrimos que as respondentes compactuam o fato de planejar a aula como sendo uma ação muito importante na docência. Ademais, elas entendem o planejamento de aula como a abordagem de um tema específico relacionado aos conteúdos que o docente considera relevante para o aprendizado do aluno, assim como o estabelecimento de objetivos claros de aprendizagem, escolha metodológica e recursos didáticos implicarem diretamente nos resultados. Para isso, é importante pensar no planejamento enquanto escolha de conteúdo, providência e organização de materiais, cujas ferramentas necessárias à preparação da aula se dão a partir das necessidades dos alunos.

Além disso, o entusiasmo do docente pelo tema, assim como o processo de avaliação sendo contínuo e não pontual durante todo o semestre/ano letivo, a sequência didática – cujos aspectos didático-metodológicos são pensados para a aula – e a exigência de o docente conhecer o contexto de ensino e necessidades é uma forma de pensar nos alunos, no espaço físico, social e cultural foram mencionados como aspectos que as docentes consideravam fundamentais na hora de planejar uma aula, ou seja, que não poderia faltar no planejamento.

Dentre as principais limitações do estudo, destacamos a dificuldade de acesso a alguns respondentes, já que tentamos várias vias de contato (*e-mails* pessoal e institucional, bate papo de facebook), mas se obteve o retorno de apenas quatro profissionais. Já em relação aos dados coletados, pontuamos o questionário ser de questões subjetivas (em sua maioria), no entanto, com respostas objetivas, o que pode parecer um paradoxo. Talvez não tenha sido o instrumento ideal ou o mais indicado, considerando as respostas das participantes serem tímidas em relação à pergunta feita.



Por outro lado, podemos avaliar que as professoras ao ensinarem uma língua estrangeira pensem em uma comunicação mais célere e isto implica em seus planejamentos de aula, haja vista atender a necessidade comunicativa rápida do mundo contemporâneo. E, neste sentido, outras pesquisas sobre o tema podem ser desenvolvidas, sobretudo a partir de entrevistas semiestruturadas, de modo que seja possível captar detalhes nas falas dos participantes e/ou outras nuances do planejamento de aula de espanhol para a graduação em Secretariado Executivo, não reveladas nesta pesquisa.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Editora Pontes, 1993 [2008].

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Editora Pontes, 2012.

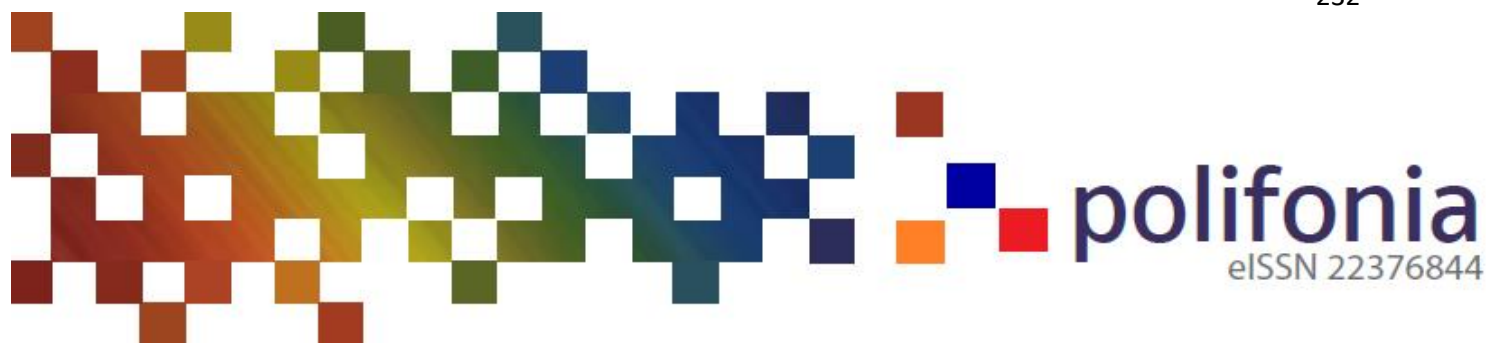
ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *ELT Journal*, v. XVII, n. 2, 1963, p. 63-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BARBIRATO, R. de C.; SILVA, V. L. T. da. *Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos*. Campinas: Editora Pontes, 2018. 206p.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, 2011, p. 853-870. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000400004>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07abril 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.



DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola.* Trad. e org. ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PAIVA, V. L. M. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralín*, v.18, n.1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323> Acesso em: 12 jan. 2022.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. *In: CONGRESSO ABRAPA, 2., 2006, São Paulo. Anais...* São Paulo: ABRAPA, 2006. p. 1-11.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]*, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-24.

VIEGAS, A. *Atividades educativas extraclasse: como promovê-las na sua escola?* 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/como-promover-atividades-extraclasse-na-sua-escola/> Acesso em: 14 dez. 2021.

YIN, R.K. *Estudo de caso. Planejamento e métodos.* Tradução de Daniel Grassi. 5ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2015.