

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

LUANA FERREIRA RODRIGUES

**ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS
PROFISSIONAIS: DESAFIOS NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFBA**

**Salvador
2014**

LUANA FERREIRA RODRIGUES

**ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS
PROFISSIONAIS: DESAFIOS NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFBA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett

**Salvador
2014**

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Rodrigues, Luana Ferreira.

Ensino de espanhol como língua estrangeira para fins profissionais: desafios na Escola de Administração da UFBA. / Luana Ferreira Rodrigues.- 2014.

126f.

Inclui anexos.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Paraquett.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2014.

1. Língua espanhola – ensino - aprendizagem. 2. Metodologia da pesquisa. 3. Secretariado Executivo. I. Paraquett, Marcia. II. Universidade Federal da Bahia. III. Instituto de Letras. IV. Título.

CDU – 811.134.2

CDD – 460

LUANA FERREIRA RODRIGUES

**ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS
PROFISSIONAIS: DESAFIOS NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFBA**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre.**

Aprovada em 29 de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett – Orientadora
UFBA**

**Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortiz Alvarez
UFBA**

**Prof.^a Dr.^a Cecília Gabriela Aguirre Souza
UFBA**

**Salvador
2014**

*Dedicado aos meus pais, Manoel e Maria Helena e ao meu
padrinho do coração, Hermolau Perez Estevez.*

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto...
(Violeta Parra)

Há muitas pessoas especiais a quem eu dedico esse trabalho e agradeço por ter contribuído de alguma maneira com minha caminhada até aqui.

Primeiramente agradeço a Deus que com sua luz iluminou todo esse trajeto que percorri desde a graduação até a conclusão do mestrado na Universidade Federal da Bahia.

Meus agradecimentos mais que especiais às duas pessoas que me apoiaram desde os meus primeiros passos, que venceram todas as dificuldades para me dar as oportunidades que eles não tiveram e por sua confiança e amor incondicional, meu doce pai Manoel e minha forte mãe Maria Helena.

Ao meu padrinho do coração, Hermolau Perez Estevez, que não imaginava que teria tanta responsabilidade por uma escolha tão importante na minha vida quando me possibilitou conhecer a língua espanhola aos meus doze anos de idade.

Aos meus queridos professores do ensino fundamental e médio, Harilda Lima, Maria das Graças (Gracinha), Edvaldo e Carlos, por me despertarem o desejo de ser uma educadora como vocês.

Aos meus professores na Universidade Federal da Bahia, em especial à Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia Olímpio, que me mostrou o caminho da pesquisa acadêmica e acreditou no meu trabalho, à Prof.^a Dr.^a Cecília Gabriela Aguirre Souza, pelo seu apoio e transmissão de conhecimento, à Prof.^a Dr.^a Fernanda Almeida Vita, por sua luz quando tudo parecia tão escuro, e aos professores Dr. Sávio Domingos Siqueira, Edleise Mendes e Iracema Luiza Souza, pelos conhecimentos compartilhados e orientações.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett, por me receber como sua orientanda, por sua paciência, carinho, pelas experiências compartilhadas e por acreditar no meu trabalho.

À minha amiga-irmã, Anaildes Santos e a Juan Facundo, por estarem sempre ao meu lado me incentivando e acreditando em mim.

Aos meus queridos amigos Juliana Souza, Ivanete Freire, Samylle Souza, Isis Cunha e Leonardo Freitas, pelo seu apoio e carinho.

A Saturnino José Valladares López, que me ensinou a amar a língua espanhola através da sua poesia.

Aos meus alunos e alunas, que foram os principais responsáveis pela escolha desse tema de investigação.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortiz Alvarez e Prof.^a Dr.^a Cecília Gabriela Aguirre Souza, por sua disponibilidade em participar da avaliação da minha pesquisa.

RESUMO

Partindo de minha vivência docente no curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal da Bahia (UFBA), esta dissertação investigou os componentes curriculares de língua espanhola, ofertados pelo Instituto de Letras da UFBA aos secretários executivos em formação, procurando compreender sua possível adequação aos interesses dos estudantes. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi analisar quais devem ser as premissas para a elaboração de componentes curriculares de língua espanhola, voltados para fins específicos, embora se tenha preferido falar em fins profissionais, visto que todo ensino-aprendizagem de línguas possui propósitos específicos. O aporte teórico sobre ensino de línguas para fins profissionais teve base nos estudos de autores como Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1980) Kennedy e Bolitho (1984), Strevens, (1988), Robinson (1991), Dudley-Evans e John (1998) e Aguirre Beltrán (1998). Os documentos oficiais, como as Leis nº 6.556/78 e 7.377/85, a Resolução nº 3/06/2005 das Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Político-Pedagógico do curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFBA, serviram para a descrição do perfil do profissional em formação. A análise dos documentos foi utilizada na triangulação com os componentes curriculares de língua espanhola do referido curso, foco principal da pesquisa. Portanto, esta dissertação de mestrado apresenta uma análise dos documentos supracitados, apontando como resultado a importância de se produzirem os componentes curriculares de língua espanhola para fins profissionais a partir das necessidades e perfis de seus aprendizes, o que não ocorreu com no curso que serviu como o contexto para a pesquisa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de espanhol; Secretariado Executivo; Fins Profissionais.

RESUMEN

A partir de mi experiencia docente en el curso de Secretariado Ejecutivo Bilingüe de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), esta memoria de master investigó los componentes curriculares de lengua española, ofrecidos por el Instituto de Letras de la UFBA a los secretarios ejecutivos en formación, buscando comprender su posible adecuación a los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo ha sido analizar cuáles deben ser los requisitos previos para el desarrollo del plan de estudios de los componentes curriculares de lengua española, orientado para fines específicos, aunque haya preferido hablar de fines profesionales, ya que toda enseñanza-aprendizaje de lenguas tiene propósitos específicos. El aporte teórico acerca de la enseñanza de lenguas para fines específicos se basó en estudios de autores como Hutchinson y Waters (1987), Robinson (1980) Kennedy y Bolitho (1984), Strevens (1988), Robinson (1991), Dudley-Evans y John (1998) y Aguirre Beltrán (1998). Los documentos oficiales, incluyendo las leyes nº 6.556/78 y 7.377/85, la Resolución nº 06/03/2005 de las Directrices Curriculares Nacionales y el Proyecto Político Pedagógico del curso de Secretariado Bilingüe de la Universidad Federal de Bahía, sirvieron para describir el perfil de estos profesionales en formación. Se utilizó el análisis de los documentos en la triangulación con los componentes del plan de estudios de lengua española ofrecidos al referido curso, foco principal de la investigación. Por lo tanto, esta memoria presenta un análisis de estos documentos, señalando como resultado la importancia de la producción de componentes curriculares de lengua española para fines profesionales a partir de las necesidades y perfiles de sus aprendices, lo que no ocurrió en el curso que sirvió como contexto de la investigación.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje de español; Secretariado Ejecutivo; Fines Profesionales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO DE LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS: BREVES CONSIDERAÇÕES	14
1.1 CRONOLOGIA E BREVE HISTÓRICO	15
1.2 <i>ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES</i> : FASES E SUBDIVISÕES	18
1.3 ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS PROFISSIONAIS (EFP)	23
1.4 UMA QUESTÃO DE NOMENCLATURA	24
2 O CURSO DE SECRETARIADO BILÍNGUE E O ENSINO DE ESPANHOL NA UFBA	27
2.1 A PROFISSÃO NO MUNDO MODERNO	28
2.2 O SECRETARIADO EXECUTIVO NO BRASIL	29
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	33
3.1 PESQUISA EDUCATIVA	33
3.2 PESQUISA DOCUMENTAL	35
3.3 NATUREZA DA FONTE DOCUMENTAL	36
3.4 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS	37
3.5 TÉCNICA UTILIZADA NA ANÁLISE QUALITATIVA DOCUMENTAL	38
3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE	39

4 COMPONENTES CURRICULARES DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA O CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO	41
4.1 CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:	
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	41
4.1.1 Currículo: breve histórico	41
4.1.2 Projeto político-pedagógico (PPP)	45
4.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UFBA E SEU CURRÍCULO	46
4.3 ANÁLISE DOS COMPONENTES E DOCUMENTOS OFICIAIS	50
4.3.1 Categoria 1: descrição e concepção de língua nos componentes curriculares	52
4.3.1.1 Ementas	52
4.3.1.2 Conteúdos Programáticos	56
4.4 CATEGORIA 2: OS COMPONENTES E AS QUATRO HABILIDADES	64
4.5 CATEGORIA 3: ESPECIFICIDADES DOS COMPONENTES PARA O CURSO	69
4.5.1 Competências do egresso, a aprendizagem e a finalidade do espanhol no PPP do curso de Secretariado Executivo	69
4.5.2 Os componentes curriculares e as teorias para fins profissionais	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
LISTA DE ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

De certo modo, a busca pela aprendizagem de uma língua estrangeira esteve sempre voltada para o que genericamente se denomina *fins específicos*.

Por “genérico”, entendo todo ensino-aprendizagem de língua que prevê objetivos a serem alcançados pelo aprendiz e configura uma prática com determinados fins. Portanto, ao me referir ao ensino-aprendizagem voltado para determinados grupos de professores/alunos e suas necessidades práticas, opto pela terminologia “língua estrangeira para fins profissionais”.

Durante aproximadamente um ano e meio, fui professora substituta no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e sempre tive a oportunidade de ensinar espanhol para egressos do Secretariado Executivo Bilíngue. Porém, o fato de os componentes curriculares terem os mesmos objetivos que os voltados para os egressos do Curso de Letras, sempre me incomodou e foi a principal motivação desta dissertação.

Além disso, vejo como um compromisso político devolver à sociedade, ainda que modestamente, um trabalho relevante para um determinado grupo social, uma vez que todo o meu percurso escolar e acadêmico se deu no ensino público brasileiro.

Este trabalho também foi motivado pela ausência de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem do espanhol para fins profissionais no Brasil. Embora eu tenha a consciência da limitação de uma pesquisa de Mestrado, sinto-me estimulada a contribuir para a área de estudos sobre o ensino do espanhol aqui, no que concerne, particularmente, à sua oferta para fins profissionais.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo e questionamento norteador investigar e compreender as premissas de um curso de espanhol voltado para fins profissionais dentro da UFBA para egressos do Secretariado Executivo, entendendo que o ensino de línguas estrangeiras para fins profissionais é:

[...] o enfoque do processo de ensino-aprendizagem, baseado na comunicação e orientado para alcançar uma determinada competência comunicativa que visa melhorar as capacidades necessárias de compreensão, expressão, interação ou mediação para desenvolver-se efetiva e eficazmente em um determinado campo de atividade profissional. (AGUIRRE BELTRÁN, 2000 apud AGUIRRE BELTRÁN, 2012, p. 13).¹

¹ Texto original: “El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional”.

Todas as traduções do espanhol para o português apresentadas neste trabalho são de nossa autoria.

Para tanto, foi necessário conhecer a origem do ensino de línguas para fins específicos, as teorias subjacentes à elaboração de cursos assim destinados, os documentos oficiais que regulamentam a profissão no Brasil, e o Bacharelado em Secretariado Executivo da Universidade Federal da Bahia. Desta forma, nossa pesquisa prioriza a análise desses documentos para compreendermos as bases necessárias à elaboração de componentes curriculares de língua espanhola, voltados para futuros profissionais do secretariado. Este trabalho não pretende abordar a perspectiva do profissional em formação, ainda que consideremos fundamentalmente importantes as impressões e visões dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A dissertação está organizada em quatro capítulos que apresentam desde uma fundamentação teórica de estudos sobre o ensino de línguas para fins específicos a informações sobre a profissão e o Secretariado Executivo no Brasil, além de uma análise dos componentes curriculares de língua espanhola do Instituto de Letras da UFBA.

O primeiro capítulo é um breve panorama das principais investigações sobre o surgimento dos fins específicos no ensino de língua inglesa no pós-guerra, seus principais teóricos e a situação do espanhol nesse contexto.

No segundo capítulo, apresento um perfil do secretário executivo, enquanto profissional e egresso do curso universitário, partindo da origem dessa profissão até a regulamentação das Leis nº. 7.377/85 e 9261/96 sobre a atividade no Brasil e a Resolução nº. 3/2005 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes e Bases para o curso universitário de Secretário Executivo. Nesse capítulo também abordo a estrutura curricular do curso na UFBA, baseando-me em seu Projeto Político-Pedagógico.

O capítulo seguinte descreve a metodologia para uma investigação que pode ser descrita como educativa, documental e interpretativo-qualitativa.

Finalmente, o quarto capítulo analisa os supracitados documentos oficiais que serviram de corpus para a realização deste trabalho. Trago algumas considerações acerca dos termos *projeto político-pedagógico* e *currículo* para, em seguida, descrever os componentes curriculares LET B36, LET B37, LET B38 e LET E22: Espanhol Nível Básico, Intermediário, Avançado e Redação Empresarial em Língua Espanhola, respectivamente.

Utilizo essas informações para a triangulação dos dados com os apresentados no terceiro capítulo e com as teorias, abordadas no primeiro, sobre o ensino de língua para fins profissionais.

Por fim, justifico meus resultados a partir da visão de que o ensino-aprendizagem para fins profissionais, ou qualquer ensino/aprendizagem de língua estrangeira, deve sempre respeitar as necessidades dos participantes e não reduzir ou homogeneizá-los, como se todos tivessem tão-somente o objetivo de conhecer estruturas linguísticas isoladas de um contexto sociocultural. A elaboração de componentes curriculares para fins profissionais deve contar com uma pesquisa prévia sobre o perfil profissional desse aprendiz e as competências a serem desenvolvidas em consonância com os outros componentes do currículo do curso, o que implica também na possibilidade de abordagens interdisciplinares em outras áreas de conhecimento relativas à formação profissional universitária.

1 ENSINO DE LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Após a Segunda Guerra Mundial, as atividades econômicas, tecnológicas e comerciais se expandiram vertiginosamente, revelando a necessidade de uma língua franca especialmente para o comércio internacional. O inglês assumiu esse papel graças ao poderio econômico dos Estados Unidos pós-guerra (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Conforme sinalizam os autores mencionados, as motivações até então para aprender inglês e outras línguas estrangeiras não estavam bem definidas, uma vez que esse conhecimento era visto como parte de uma formação cultural integral e não uma ferramenta para atender a necessidades práticas:

O conhecimento de uma língua estrangeira era visto como sinal de uma educação completa, mas poucos se questionavam por que isso era necessário. Aprender uma língua era, por assim dizer, um motivo em si mesmo. Mas à medida que o inglês se tornou a língua internacional da tecnologia e do comércio, criou-se uma nova geração de aprendizes que sabiam exatamente por que estavam aprendendo aquela língua. [...] (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).²

Enquanto se preocupava mais com o ensino do inglês, se começava a também perceber as reais necessidades dos novos alunos em relação ao uso dessa língua, reforçando a ideia inicial de que o ensino de língua estrangeira e a modalidade de ensino voltada para propósitos específicos estão intrinsecamente relacionados.

Segundo Widdowson (1987, p. 7), os estudos em linguística começavam a mudar o foco de análise de seu objeto, priorizando menos a descrição gramatical e preocupando-se mais com o uso no dia a dia, devido à procura crescente por cursos de inglês adaptados às necessidades específicas dos alunos.

Ao mesmo tempo em que crescia a demanda por cursos de inglês para fins específicos, novas ideias começaram a surgir no campo de estudos sobre a língua. Tradicionalmente, o objetivo dos linguistas tinha sido descobrir as regras de uso do inglês, isto é, a gramática. Contudo, os novos estudos se preocupavam menos em definir as características formais do uso da língua, e mais em descobrir as formas como a língua era realmente usada na comunicação real. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).³

² Texto original: “A knowledge of a foreign language had been generally regarded as a sign of a well-rounded education, but few had really questioned why it was necessary. Learning a language was, so to speak, its own justification. But as English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language [...]”

Todas as traduções de inglês para português apresentadas neste trabalho são de autoria de Diandra Sousa.

³ Texto original: “At the same time as the demand was growing for English courses tailored to specific needs, influential new ideas began to emerge in the study of language. Traditionally the aim of linguistics had been to describe the rules of English usage, that is, the grammar. However the new studies shifted attention away from defining the formal features of language usage to discovering the ways in which language is actually used in real communication.”

Naquele momento, se desenvolviam estudos no campo das ciências da linguagem e teorias sobre a aprendizagem e aquisição de língua. Tais pesquisas orientaram diversos enfoques que se estabeleceram nesse período e que persistem até hoje no ensino-aprendizagem de línguas.

Porém, até a década de 80, as pesquisas na área eram pouco desenvolvidas, ainda que muito material de ensino de inglês para fins específicos tenha sido produzido desde a década de 60.

1.1 CRONOLOGIA E BREVE HISTÓRICO

Cronologicamente, podemos citar os seguintes teóricos que se dedicaram a essa área: Robinson (1980), Kennedy e Bolitho (1984), Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991) e Dudley-Evans e John (1998).

Em um de seus trabalhos na década de 80, Robinson escreve um capítulo em que apresenta definições para o ESP (*English for Specific Purposes*), e sugere que o termo “Inglês para Fins Especiais” seja mudado para “Inglês para Fins Específicos”. Conforme sua definição de ESP, esse tipo de ensino deveria estar focado nas necessidades dos discentes, ideia esta que será amplamente defendida por outros autores da época:

Um curso de ESP tem um propósito e visa o bom desempenho de funções profissionais ou educacionais. Ele é construído a partir de uma análise rigorosa das necessidades dos alunos e deve ser feito “sob medida”. [...] É provável que seja de duração limitada. Os alunos frequentemente são adultos e podem estar em qualquer nível de competência. (ROBINSON, 1981, p. 13).⁴

Segundo a autora, uma análise rigorosa das especificidades dos alunos permite personalizar o curso de ESP para melhor atender a suas necessidades.

Em Kennedy e Bolitho (1984), encontramos novamente a ideia de foco nas necessidades do aluno, agora reforçada pela busca da aquisição de habilidades comunicativas na aprendizagem. Isto nos sugere uma mudança radical no próprio conceito de ensino de línguas até então, que prioriza um conjunto de funções e não regras gramaticais.

⁴ Texto original: “An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students’ needs and should be ‘tailor-made’. [...] It is likely to be of limited duration. Students are more often adults and may be at any level of competence.”

Os estudos de Hutchinson e Waters definem ESP assim:

ESP deve ser visto como uma abordagem não como um produto. ESP não é um tipo específico de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo específico de material didático. Entendido corretamente, é uma abordagem para a aprendizagem de línguas que se baseia nas necessidades do aluno. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).⁵

Strevens (1988), por sua vez, define ESP nos seguintes termos:

1. Características Gerais:

ESP consiste em um ensino de língua inglesa que:

- é projetado para atender às necessidades específicas do aluno.
- tem relação em termos de conteúdo (isto é, em seus temas e tópicos) em disciplinas, profissões e atividades específicas.
- é centrada na linguagem apropriada para essas atividades em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica e análise do discurso.
- está em contraste com o ensino de “Inglês Geral” (*General English*).

2. Características Variáveis:

ESP pode ser, mas não necessariamente:

- restrito quanto às competências linguísticas a serem aprendidas (por exemplo, apenas leitura).
- ensinado de acordo com uma metodologia pré-estabelecida. (STREVENS, 1988, p. 1-2).⁶

Segundo as características absolutas de Strevens sobre o ensino, há uma junção entre as necessidades específicas do aprendiz e uma linguagem apropriada às atividades profissionais dele.

No final dos anos 90, Dudley-Evans e John se propõem a definir o ESP a partir da revisão das propostas de Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991).

Reconhecendo a validade e as falhas das definições anteriores, os autores defendem que uma definição do ESP deve contemplar um caráter metodológico específico que difira da metodologia para ensino de língua com fins gerais. Também apontam uma questão interessante no papel do professor: o de consultor linguístico desse de um aluno que já possui conhecimento técnico.

⁵ Texto original: “ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need.”

⁶ Texto original:

“1. Absolute Characteristics:

ESP consists of English language teaching which is:

- designed to meet specified needs of the learner.
- related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities.
- centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse.
- in contrast with ‘General English’.”

“2. Variable characteristics:

ESP may be, but is not necessarily:

- restricted as to the language skills to be learned (e.g., reading only).
- not taught according to any pre-ordinated methodology.”

Todas as definições propostas por esses autores dividem três características na visão e no foco do ensino: a análise das necessidades do aluno, a clareza na definição dos objetivos e um conteúdo específico. Isto me leva a pensar que uma relação das necessidades indicaria os outros dois elementos, pois constituiria um filtro a partir do qual podemos definir os objetivos, elaborar conteúdos e adotar uma metodologia para um ensino melhor de línguas.

Hutchinson e Waters (1987) apresentam cinco etapas de desenvolvimento do ensino que se encontram divididas por décadas entre os anos 60 e 80.

Nos anos 60, “Línguas Especiais” era o termo que se aplicava ao tipo de ensino marcado pelo foco na análise de registros, a qual, por sua vez, buscava mostrar as particularidades da gramática e do léxico dessa língua especial e corroborar a produção de materiais didáticos que suprissem tais particularidades para motivar os alunos. No entanto, tal análise acabou mostrando que praticamente não existiam diferenças nos aspectos analisados entre a chamada língua especial e a língua geral.

Na seguinte década, cresceu o interesse nos estudos da análise da retórica e do discurso focado no texto. Nesse momento, Widdowson lança a hipótese de que os alunos têm dificuldades por não conhecerem o inglês e, portanto, a simples prática baseada na construção de frases não funciona para a comunicação. Sendo assim, propõe uma abordagem baseada na aplicação de modelos de textos e marcadores discursivos.

No início dos 80, os estudos se centraram em situações nas quais a língua poderia vir a ser usada, e desta forma, se estabeleciam as características linguísticas apropriadas para cursos com fins específicos. John Munby (1978) apresenta um modelo de análise da situação-meta que foca um perfil detalhado dos objetivos comunicativos do aluno (necessidades), contexto, meios de comunicação, destrezas, funções e estruturas.

Ainda na década de 80, a quarta etapa sugerida pelos autores estava representada pelo foco nas destrezas e estratégias, com especial interesse na compreensão leitora e auditiva como forma de atingir os objetivos da comunicação. Havia também uma maior atenção, sem foco nas formas, na interpretação que permite a compreensão do discurso.

Na quinta etapa, desenvolvida no final da década de 80, surgem as primeiras preocupações com as teorias da aprendizagem e priorização do ensino dirigido. Os próprios Hutchinson e Waters (1987) são os representantes dessa nova visão para fins específicos, e seus estudos sinalizavam a pouca importância dada até então à aprendizagem, pois, anteriormente, priorizava-se a língua em seu uso e seus conteúdos, ou seja, o “quê” em lugar do “como” ensinar.

Vejo que todos os estudos supracitados são praticamente unânimes sobre a importância dada ao aprendiz e às suas necessidades em relação ao ESP, o que também considero como um dos pontos cruciais. Contudo, não há nenhuma menção aos aspectos socioculturais que, a meu ver, são indissociáveis do ensino-aprendizagem de uma língua.

Este processo vai além de conteúdos, pois estamos lidando com sujeitos ideologicamente diferentes, que estabelecem relações dialógicas que interagem e constroem seu modo de aprendizagem.

1.2 *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES*: FASES E SUBDIVISÕES

Hutchinson e Waters (1987) apresentam uma árvore que sintetiza a forma como concebem as várias ramas do ensino de língua estrangeira. Dentro das subdivisões que propõem para o inglês, percebe-se a separação entre as modalidades de ensino desse idioma como segunda língua ou como língua estrangeira. Enquanto língua estrangeira, os autores afirmam ser possível direcionar seu foco para o Inglês Geral e Inglês para Fins Específicos e suas subdivisões.

Desta forma, encontramos as seguintes denominações que se utilizam até hoje em língua inglesa: ESP (*English for Specific Purposes*), EAP (*English for Academic Purposes*), EAT (*English for Science and Technology*) e EOP (*English for Occupational Purposes*).

Outra divisão é proposta por Robinson (1991) para o ESP: Fins Acadêmicos (gerais e por especialidade), Fins Profissionais (negócios, áreas sociais e tecnologia), Vocacional (profissionalizante e linguística).

Essa divisão entre ensino para fins específicos e fins gerais, suscita uma discussão em torno da diferença entre ensino de língua geral e ensino de língua específica, visto que os autores afirmam que o inglês geral é geralmente utilizado para fins avaliativos. Mas, diante dessa afirmação, o inglês geral também adquire um caráter específico, uma vez que, é geralmente direcionado para o cumprimento de tais objetivos.

Por fim, o que vem a ser o ensino de línguas para fins específicos? Todo curso de língua não estaria pautado nas necessidades específicas de seus alunos? Quando se oferece o ensino de espanhol em Letras, não estamos visando à formação de professores, ou seja, um público específico? Ou quando se ensina espanhol na Educação básica, por exemplo?

Acredito que tais questões podem ser respondidas se pensarmos que, ao aprender uma língua estrangeira, cada aluno possui objetivos específicos e motivações que o levam a optar pelo seu estudo, ou em alguns casos, fazem parte da formação de uma determinada área profissional, como é o caso do Secretariado Executivo Bilíngue na UFBA.

Desta forma, a elaboração de um curso de espanhol para professores em formação, por exemplo, deverá contemplar especificidades que fazem parte das necessidades desse aprendiz e futuro profissional, assim como em qualquer área profissional a qual se destine o ensino-aprendizagem dessa língua.

Em relação ao chamado ensino de língua geral, este também possui seus objetivos, se pensarmos na definição proposta pelos autores anteriormente mencionados, pois se focaliza a preparação para exames como o *Diploma Oficial de Lengua Española* (D.E.L.E.).

Entretanto, não estou de acordo com essa separação, primeiro por uma questão terminológica, visto que o termo língua geral em linguística remete às línguas de intercurso, baseadas em línguas indígenas utilizadas no período da colonização que se tornaram sinônimo de língua franca, termo este muito utilizado hoje em relação ao ensino do inglês. E segundo, porque considero que todo ensino-aprendizagem de língua está voltado para necessidades específicas, pois o aluno possui objetivos e necessidades pessoais quando decide estudar uma língua estrangeira e o professor tem o papel de mediar esse processo.

Percebo, portanto, que o ESP é um termo bastante problemático, uma espécie de saco de gatos semântico em que cabe a definição comum de que o ensino de línguas para fins específicos é aquele em que se aprende uma língua utilizada em determinadas atividades profissionais, como a Engenharia, Medicina, entre outras.

O ESP remete ao conceito de finalidade, que para Aguirre Beltrán (1998) é seletivo no ensino de línguas estrangeiras, visto que, consciente ou inconscientemente, sempre se selecionam temas e atividades em função do perfil dos alunos. A autora afirma ainda que o conceito é relacionado com a formação, pois está estritamente ligado à análise de necessidades para a elaboração do curso.

Para Widdowson (1983), a finalidade é um dos fatores que diferencia o ensino para fins específicos do ensino geral, visto que o primeiro exige que o aluno desenvolva competências restritas em determinados contextos para realizar tarefas definidas. São as tarefas, em última instância, que constituem a finalidade e a base do curso.

Levando em consideração a finalidade e a elaboração de um curso para fins específicos, Aguirre Beltrán (1998, p. 15-16) apresenta uma série de características gerais que incidem na metodologia e na intervenção do professor que, parafraseando a autora, podem ser resumidas da seguinte maneira:

- A metodologia ligada ao cumprimento de metas em um campo específico de estudos ou trabalho indica uma atitude em relação à língua, além de sugerir temas, conceitos e noções, bem como uma tipologia de textos e atividades específicas.
- A fundamentação na análise das necessidades do aluno direciona a aprendizagem, indica as carências, determinar as habilidades e traça as estratégias na sala de aula.
- Normalmente, os alunos são profissionais em formação ou especialistas em determinada área.
- Em países como Estados Unidos, Austrália e Espanha, é uma área em desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à formação profissional e linguística de imigrantes.
- Por último, uma questão que merece grande interesse é a formação especializada do professor para atuar com essa modalidade de ensino.

Pensando ainda na questão da finalidade e da elaboração de cursos para fins específicos, Hutchinson e Waters (1987) apresentam uma pergunta norteadora que deixa claro que o foco desse ensino é o aluno: Por que ela/ela precisa aprender uma língua estrangeira?

Para os autores outras perguntas de caráter teórico e prático podem ser respondidas através das pesquisas e da própria experiência e intuição do professor.

Chaves (2006) apresenta o seguinte quadro adaptado de Borges (2003) que resume essas possíveis questões propostas pelos teóricos ingleses para o ensino de língua para fins específicos (ELFE):

O que a elaboração de um curso de ELFE envolve?	
Análise de necessidades	Quem é o aprendiz? Quais são os seus objetivos com a LE? Quais são suas necessidades específicas a serem trabalhadas?
Descrição da língua	Qual será o enfoque dado pelo professor? Estrutural, funcional ou nocional-funcional?
Teorias da aprendizagem	Qual será a teoria de aprendizagem dominante durante o processo? Comportamentalista, cognitiva ou afetiva?

Assim, as perguntas propostas por Hutchinson e Waters (1987) se baseiam em três pontos essenciais: a análise de necessidades, a descrição da língua e as teorias da aprendizagem.

Como ressaltai na introdução deste trabalho, não optei por fazer uma pesquisa diretamente com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do espanhol para fins profissionais, preferindo antes analisar-lhes as necessidades a partir dos documentos que regulamentam a profissão e o curso universitário, entendendo que a análise de necessidades:

[...] é um dos traços mais característicos na preparação de um curso de língua para fins específicos. Nesse momento em particular há de se levar em consideração tanto a análise da situação-alvo quanto as da aprendizagem. A primeira está voltada para o *uso* da língua e pode nos dizer o que as pessoas *fazem* com ela, mas a preocupação no ensino também deve estar voltada para como as pessoas aprendem a fazer o que elas fazem na língua-alvo. Nesse contexto, o que se precisa então é de uma abordagem centrada na aprendizagem para a análise de necessidades. (BORGES, 2003, p. 103).

O autor sinaliza que a descrição linguística deriva dos estudos linguísticos e se relaciona com o modo de analisar o sistema da língua sem que essa análise esteja, necessariamente, voltada para a questão da aprendizagem.

Como já vimos anteriormente, cada uma das etapas do desenvolvimento do ensino para fins específicos propostas por Hutchinson e Waters estava embasada em um dos diferentes tipos de descrição linguística e concepções de língua: nenhuma dessas teorias deve ser desprestigiada, pois toda comunicação possui um nível estrutural, funcional e discursivo.

Eu proporia acrescentar um quarto nível, o intercultural, uma vez que vejo a comunicação como uma relação dialógica entre sujeitos de diferentes culturas e segundo Mendes (2008): “é o esforço para a promoção da interação, da interação e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados”.

Desta forma, acredito também que o professor deve mediar esses diálogos, pacificar conflitos, desconstruir estereótipos e promover a reflexão para que os alunos possam construir-se enquanto sujeitos críticos.

Esse seria o propósito de um ensino-aprendizagem que leva em conta o aprendiz e suas experiências, como assinala Paraquett:

Contribuir para uma reflexão e uma prática que trabalhem em prol da desconstrução de falsas crenças, de estereótipos culturais e de modelos de aprendizagem que sejam redutores ou simplistas, conforme sugerem os documentos brasileiros que norteiam nossa educação. (PARAQUETT, 2011, p. 137).

Borges (2003) afirma que as teorias da aprendizagem possuem vínculos fortes com a Psicologia e se relacionam aos aspectos linguísticos que poderiam ou deveriam ser ensinados, ou seja, uma metodologia de ensino.

Dentro das perguntas sugeridas por Hutchinson e Waters sobre as teorias de aprendizagem, encontramos termos como “comportamentalista”, “cognitiva” e “afetiva”, que, por sua vez, se relacionam a duas das principais abordagens de ensino de línguas: o Behaviorismo e a Teoria Cognitivista da Aprendizagem.

Sobre o Behaviorismo, sabemos que foi a primeira teoria de aprendizagem que se desenvolveu através dos estudos de Pavlov e Skinner nas décadas de 50 e 60. Para os behavioristas, a aprendizagem era um processo mecânico de estímulo-resposta que serviu de base para o Método Audiolingual de ensino de línguas.

Não obstante, Chomsky contesta esse conceito behaviorista redutor do aprendiz como mero receptor passivo de informações, fazendo emergir de seus estudos a Teoria Cognitiva da Aprendizagem. Nessa abordagem, a aprendizagem é vista como um processo de interpretação de dados pelo aprendiz, que passa a ser ativo ao pensar, ver, sentir, ouvir e assimilar as informações. Um exemplo de atividade que se desenvolveu a partir dessa abordagem são as estratégias de leitura, um dos principais componentes dos chamados cursos de língua instrumental.

Tampouco esqueçamos a importância das relações entre os aspectos cognitivos e afetivos relacionados com a motivação do aprendiz ao aprender uma língua.

Para Hutchinson e Waters (1992) três abordagens possíveis devem estar centradas na linguagem, nas habilidades e na aprendizagem. A primeira leva em conta a linguagem na elaboração do curso focada na situação-alvo, enquanto a segunda prioriza a competência e proficiência que o aluno demonstra em contextos independentes. Finalmente, a terceira busca compreender o processo de aprendizagem do aluno.

Coincidentemente, não posso deixar de mencionar aqui o Comunicativismo e sua influência no ESP, cujas raízes se estabelecem nos anos 70, quando os estudos sobre a linguagem se ampliavam e contribuía para o desenvolvimento das teorias de aprendizagem de língua. As principais influências no Comunicativismo procedem dos estudos do sociolinguista americano Hymes (1967) e do linguista britânico Hallyday.

Esses novos estudos alicerçaram o modelo padrão da abordagem comunicativa sobre a linguagem, modelo este que, através da necessidade de definir as habilidades praticadas na sala de aula, visava construir uma nova concepção de ensino de língua. Analisarei essa tentativa mais adiante.

1.3 ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS PROFISSIONAIS (EFP)

Em relação ao espanhol e seu ensino para fins específicos, Aguirre Beltrán (2008) afirma que é difícil precisar a data, mas é provável que os anos 80 marquem o começo de uma demanda notável nesse setor (especialmente no que diz respeito ao espanhol comercial) devido a fatores como, a entrada da Espanha na União Europeia e no Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), e a realização do V Congresso Nacional de Linguística Aplicada, dedicado ao ensino de línguas com fins específicos.⁷

Com a notável expansão comercial do país, em 1978, a *Cámara Oficial de Comercio e Indústria de Madrid* estabelece os “Exámenes de Español Comercial” em nível de certificado e diploma. Segundo o site da *Cámara de Comercio* (2013, não paginado), o objetivo desses exames é: “oferecer às empresas um meio favorável de valorizar os conhecimentos linguísticos de sua equipe e colaborar com a difusão e o estudo do espanhol como língua de comunicação internacional em seus aspectos empresariais.”⁸

O crescente interesse de candidatos e outros organismos empresariais e educacionais levou a Câmara a ampliar o projeto e firmar um convênio com a Universidade de Alcalá de Henares, instituição reconhecida no âmbito do ensino de Espanhol para fins específicos.

Segundo informações da página anteriormente citada, esse organismo, seguindo às diretrizes do *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, passou a expedir os seguintes títulos a partir de 1999: Certificado Básico e Superior de Espanhol dos Negócios, Diploma de Espanhol dos Negócios, Certificado Básico e Superior de Espanhol do Turismo e Certificado Básico e Superior de Espanhol das Ciências da Saúde.

Concomitantemente, surge a denominação Espanhol Profissional e Acadêmico (EPA) e sua divisão em dois eixos com a iniciativa da *Cámara de Comercio* nos anos 80: Espanhol com Fins Acadêmicos (EFA) e Espanhol com Fins Profissionais (EFP), hoje agrupados sob a denominação Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira com Fins Específicos (ELEFE) (AGUIRRE BELTRÁN, 2008).

⁷ O V Congresso Nacional de Linguística Aplicada foi organizado em 1987, pela *Asociación Española de Linguística Aplicada* (AESLA), na cidade de Pamplona, em Barcelona.

⁸ Texto original: “[...] ofrecer a las empresas un medio fiable de valorar los conocimientos lingüísticos de su personal y colaborar con la difusión y el estudio del español como lengua de comunicación internacional en sus aspectos empresariales”.

Vázquez define o EFA como:

Uma disciplina que investiga as características dos gêneros acadêmicos – no sentido amplo da palavra – com o objetivo de facilitar a pessoas não nativas de uma língua a aquisição de competências que lhes permitam cumprir com êxito tarefas próprias dos âmbitos universitários, entre outras, produzir textos e compreender aulas. (VÁZQUEZ, 2004, p. 1.130).⁹

Já o EFP é definido por Aguirre Beltrán como:

O enfoque do processo ensino-aprendizagem, baseado na comunicação e orientado à consecução de uma determinada competência comunicativa, que tem como propósito melhorar as capacidades de compreensão, expressão, interação e mediação que se requerem para desenvolver-se efetiva e eficazmente em um determinado campo de atividade profissional. (AGUIRRE BELTRÁN, 2000 apud AGUIRRE BELTRÁN, 2012, p. 13).¹⁰

Tais definições trazem uma das premissas do ensino de línguas com fins específicos para alunos de espanhol: a preocupação que se intensificou na década de 80 com pesquisas de Hutchinson e Waters (1987) na década de 80.

1.4 UMA QUESTÃO DE NOMENCLATURA

Empiricamente, tenho observado que o que se denomina específico, está amiúde relacionado ao ensino do léxico próprio de uma determinada área e não passa de uma prática pautada no ensino tradicional de gramática com pinceladas de vocabulário especializado.

Por essa razão, e por entender que todo ensino-aprendizagem de língua é específico, visto que sempre possui objetivos determinados, opto pela denominação utilizada por Aguirre Beltrán (2000) para tratar desse tipo de ensino no caso do Espanhol para Fins Profissionais (EFP) para secretárias. Aguirre Beltrán sinaliza que o EFP diz respeito à orientação do processo de ensino-aprendizagem que visa utilizar o espanhol como instrumento de trabalho em áreas profissionais, as mais diversas.

⁹ Texto original: “Una disciplina que investiga las características de los géneros académicos - en un amplio sentido de la palabra- con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales.”

¹⁰ Texto original: “El enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional.”

A ideia da autora revela sua concepção de língua, enquanto instrumento de comunicação, cujo ensino deve estar centrado no desenvolvimento da competência comunicativa de seus aprendizes.

Aguirre Beltrán também defende que:

Assim, a EFP representa uma perspectiva multidisciplinar na qual intervêm as Ciências da Linguagem (Linguística Aplicada, Psicolinguística, Sociolinguística, Etnografia da Comunicação e Pragmática, principalmente), a Teoria da Comunicação, a Teoria da Organização e Administração de Empresas e os estudos em comunicação intercultural. Pressupõe-se uma abordagem que leva em conta os componentes linguísticos e não-linguísticos, os pragmático-funcionais, os processos de comunicação verbal e não-verbal, as estratégias de aprendizagem e comunicação, a incorporação das múltiplas formas de tecnologias da comunicação e, considerando que a comunicação ocorra em contextos internacionais – entre interlocutores de diferentes culturas –, implica conhecer os padrões de comportamento que estão intimamente relacionados com a cultura de outras sociedades e as normas que emanam de uma determinada cultura corporativa. (AGUIRRE BELTRÁN, 2012, p. 13).¹¹

Comungo de parte das ideias da autora, especialmente quando sinaliza esse caráter multidisciplinar do EFP, porém não concebo a língua simplesmente como um instrumento que deve ser moldado para atingir determinados objetivos unicamente comunicativos, pois vejo a língua como parte da cultura da comunidade que a fala.

Ainda que em alguns trabalhos Aguirre Beltrán se refira à importância da competência intercultural nesse processo, fica claro que o foco da autora é a competência comunicativa e sua metodologia.

Sendo assim, acredito que o ato de comunicação, em uma língua estrangeira em um contexto específico, vai além de estratégias comunicativas ou mero conhecimento de pautas de conduta da cultura corporativa, as quais podem ser compreendidas simplesmente como o conjunto de normas e leis compartilhadas por uma determinada organização. Antes, comunicar-se significa refletir sobre essa língua, a ponto de compreender sua comunidade em contextos comunicacionais diversos, para que a partir daí, o aluno possa construir um acervo linguístico cultural que lhe permita ser ou existir nessa língua.

¹¹ Texto original: “Así pues, el EFP representa una perspectiva multidisciplinar en la que intervienen las Ciencias del Lenguaje (Linguística Aplicada, Psicolinguística, Sociolinguística, Etnografía de la Comunicación y Pragmática, fundamentalmente), la Teoría de la Comunicación, la Teoría de la Organización y Administración de Empresas y los estudios de comunicación intercultural. Supone un enfoque que tiene en cuenta los componentes lingüísticos y no lingüísticos, los pragmático-funcionales, los procesos de comunicación verbal y no verbal, las estrategias de aprendizaje y de comunicación, la incorporación de las múltiples formas de las tecnologías de la comunicación y, teniendo en cuenta que la comunicación se producirá en contextos internacionales —entre interlocutores procedentes de distintas culturas—, implica el conocimiento de las pautas de conducta que están estrechamente relacionadas con la cultura de otras sociedades, así como las normas que emanan de una determinada cultura corporativa.”

Portanto, defendo um discurso de alteridade no ensino de língua estrangeira em qualquer de suas modalidades, inclusive no ensino para fins profissionais. Sobre o conceito de alteridade, Moita Lopes afirma que:

A noção de alteridade está implícita no próprio conceito de interação, já que esta pressupõe ação conjunta entre dois atores. É a presença do outro com quem interagimos que, em última análise, nos faz ser quem, como e por que somos através no envolvimento no discurso [...]. E o outro é entendido aqui como alguém presente face a face na interação ou representado mentalmente pelo participante de uma interação, como no caso da interação mediada pela língua escrita. Como Bakhtin (1981) indica, quando alguém produz um enunciado, pelo menos duas vozes podem ser ouvidas simultaneamente, já que todo texto é um encontro dialógico com as vozes de outros: “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor” (Bakhtin, 1981:112), ou, ainda: Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. (MOITA LOPES, 1996, p. 6).

Destarte, ao me valer desse conceito o que pretendo dizer é que a língua deve ser vista como mediadora do diálogo e intercâmbio de experiências por meio das quais podemos construir realidades outras e compreender o outro que interage nessa língua estrangeira.

Tendo em conta que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua em qualquer modalidade implica o planejamento e uma coerência entre a abordagem que nos orienta e a nossa prática em si, ou seja, a busca pelo equilíbrio entre a teoria e a prática, compreendo a importância de priorizarmos os objetivos dos aprendizes de uma língua estrangeira com fins profissionais.

Seguindo o que preconiza Mendes (2008, p.145): “as experiências devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar.” Acredito que as abordagens, descritas ao longo deste capítulo, devem ser acrescidas de uma maior preocupação com a produção de conhecimentos a partir de uma perspectiva intercultural, visto que ao interagir com o outro, esse aprendiz utilizará mais que estruturas ou esta ou aquela competência comunicativa, sua cosmovisão, ideologia, e cultura própria para acessar a cultura do outro e, assim, construir o diálogo.

2 O CURSO DE SECRETARIADO BILÍNGUE E O ENSINO DE ESPANHOL NA UFBA

Reconhecida como uma das funções mais antigas, a profissão de secretário/a – ou mentor – remonta ao período da dinastia macedônica com Alexandre Magno.

De acordo com Sabino e Rocha, o imperador se cercava de pessoas que tinham a atribuição de escrever sobre suas conquistas e expansão do seu império:

Nas batalhas para suas conquistas territoriais, Alexandre Magno cercava-se de secretários, que o serviam tanto na composição de seus exércitos, defendendo os interesses de seu imperador, quanto nos registros escritos dos grandes feitos do conquistador macedônico. Este pequeno histórico é necessário para citar, desde já, a proximidade dos secretários dos grandes líderes. Esta proximidade impunha aos secretários fidelidade ao seu senhor e cautela no tratamento das informações que recebiam, já que faziam parte do círculo de altos comandos. O destino do Secretariado seguiu pelo afortunado caminho da cultura, pois para registrar a história, os secretários tinham que ter domínio da escrita. E, quem tinha esta capacidade, exercendo funções tão ligadas aos Governantes, obtinha o privilégio da leitura de obras cerceadas ao povo. Desta forma tinha, o secretário, acesso ao conhecimento. (SABINO; ROCHA, 2004, p. 3).

No período clássico o secretário estava representado pela figura do escriba, isto é, o copista do manuscrito, que muitas vezes era ditado por seus superiores. O escriba também tinha outras funções além da redação que incluíam matemática, contabilidade e outras, relativas à administração dos bens de seus senhores.

Alguns estudos afirmam também que a profissão de secretário remonta à antiguidade quando surgiram a escrita e o comércio. Como seu antecessor, figura a imagem do escriba, que provavelmente surgiu há 3.300 a.C. na Mesopotâmia. (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2003). Os escribas tinham igualmente funções diversas que iam desde a cópia do que lhes era ditado por seus patrões à participação nas guerras ao lado de seus amos.

Sobre essa origem existem várias histórias que afirmam que os escribas remontariam ao tempo de Moisés e que teriam sido instituídos por Davi ou estabelecidos pelos judeus depois de voltarem do cativo.

Segundo o *Diccionario Histórico Enciclopédico* (BASTÚS Y CARRERA, 1829), estes profissionais eram muito respeitados, possuindo o mesmo status dos sacerdotes ou sacrificadores e cujas funções se resumiam a copiar, estudar, ensinar e interpretar a lei, daí serem chamados de “mestres ou doutores da lei”.

Segundo Oliveira (1985), a preparação do *escriba* era extremamente trabalhosa e consistia em duas etapas: primeiro, a criança aprendia noções de escrita e dominava a Língua e, depois, desenvolvia-se literariamente. Vejo isso como um bacharel em Letras capacitado a especializar-se em áreas como Botânica, Filologia, Zoologia e Matemática.

Sobre o escriba oriental, Marrou (1975, p. 9) diz que “é o homem que domina a escrita, faz as contas, classifica os arquivos, redige as ordens, aquele que é capaz de recebê-las por escrito e, que, por conseguinte, é naturalmente encarregado da sua execução”.

Os escribas gozavam de um certo prestígio político e social em relação a outros grupos, visto que eram responsáveis por tarefas importantes na organização social, como a redação de leis e sua execução.

Porém, com a instauração da democracia, esse prestígio foi restrito. Uma parte dos escribas passou a integrar uma classe de intelectuais como filósofos, professores e escritores, e outra parte continuou como escravos, cujas habilidades eram exploradas por seus amos. Desta segunda classe de escribas, provieram os secretários, copistas, leitores e colaboradores intelectuais (OLIVEIRA, 1985, p. 60).

Para Nonato Júnior (2009, p. 56), o escriba possuía uma função de assessor que lhe garantia o status de profissional de confiança, característica muito importante para o sucesso de seus amos.

Quero destacar também a importância dos escribas na administração no Baixo Império Romano e na Idade Média: “[...] eles eram monges que se transformaram em copistas; nessa ocasião a função de secretário praticamente inexistia. Na Idade Moderna, porém, com a concretização do comércio, ressurgiu o secretário como integrante de empresas.” (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2003, p. 5).

Esse breve histórico sobre os escribas apresenta algumas informações sobre a provável origem da profissão de secretário, profissão esta que vai se consolidar durante a Revolução Comercial entre 1400 e 1700 e a Revolução Industrial em 1760.

2.1 A PROFISSÃO NO MUNDO MODERNO

Nessas revoluções no século XV e XVIII, o mundo e o trabalho mudaram em tudo; a indústria têxtil, com seu maquinário exigia mão de obra barata, e essa nova configuração permitiu a entrada da mulher no mercado de trabalho, um trabalho pesado, devido a sua carga horária de trabalho.

Esse novo mercado laboral também aumentou a necessidade de pessoas capacitadas para trabalhar na área administrativa dessas indústrias, daí a função de secretário ocupada por homens versados em redação, economia, contabilidade e filosofia.

A inserção da mulher no mercado de trabalho era uma extensão do doméstico, afinal continuava sendo responsável por funções manuais e não administrativas.

A partir do final do século XIX, com as duas guerras mundiais, outra vez a administração empresarial passou por novas mudanças, entre elas, a entrada da mulher nesse setor tradicionalmente por homens. Isso se deve ao fato de que, nesse momento, a presença masculina abria também as portas para a mão de obra feminina.

Segundo Nonato Júnior (2009, p. 89), o número de mulheres exercendo a função de secretária após a Primeira Guerra Mundial passava de 1 milhão, que “exercia cargo de confiança em escritórios de amigos e familiares e ganhava um ordenado muito inferior ao que era pago aos homens.”

Em 30 de setembro de 1950, empresas fabricantes de máquinas de escrever promoveram concursos de datilografia que contou com a inscrição de diversas secretárias em comemoração ao centenário de nascimento de seu criador, o norte-americano, Charles Sholes, o qual, em 1860, inventou um tipo de máquina de escrever testada em público por sua filha Lillian em 1873. Desde então essa data se tornou o “Dia das Secretárias” em muitos países e foi oficializada no Brasil na década de 70.

2.2 O SECRETARIADO EXECUTIVO NO BRASIL

No Brasil, a mulher começou a atuar como secretária na década de 50 quando chegaram as primeiras multinacionais automobilísticas. O trabalho delas incluía datilografia, organização de arquivos e atendimento telefônico (BOND; OLIVEIRA, 2009, p. 19).

A atividade começa a se consolidar profissionalmente na década de 70 quando aparecem as primeiras associações que conferem maior status ao secretariado. Bond e Oliveira apontam as mudanças desse período:

As grandes multinacionais contratavam várias secretárias, as quais assessoravam os diversos gerentes que ali trabalhavam. As principais atribuições das secretárias eram as de redigir atas em reuniões, operar máquinas de telex e mimeógrafos e executar tarefas ainda bastante operacionais, sem autonomia e liberdade para tomar algum tipo de decisão. (BOND; OLIVEIRA, 2009, p. 19).

Com o avanço nas tecnologias de transmissão e registro de informações, a secretária adquire novas funções, mas estas ainda são apenas habilidades manuais e diferentes das atribuições masculinas do cargo antes da inserção feminina nesse mercado laboral.

Nos anos 80, grupos e associações dos profissionais do secretariado conseguiram promulgar a Lei nº 6.556, de 6 de setembro de 1978, segundo a qual, o exercício da atividade de secretário era permitido “ao portador de certificado de conclusão do curso regular de Secretariado, a nível de 2º grau” (BRASIL, 1978, não paginado). Enquanto essa lei se referia apenas à “atividade” de secretária, foi durante o governo de Sarney que a Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985, acabou regulamentando definitivamente o exercício da profissão em dois níveis:

- I – Secretário-Executivo o profissional diplomado no Brasil por Curso Superior de Secretariado, reconhecido na forma da lei, ou diplomado no exterior por curso superior de Secretariado, cujo diploma seja revalidado no Brasil, na forma da lei;
- II – Técnico em Secretariado o profissional portador de certificado de conclusão de curso de Secretariado, em nível de 2º grau. (BRASIL, 1985, não paginado).

Em 1996, foram feitas alterações na redação da Lei de 1985, de modo que a profissão de Secretário Executivo passava a também poder ser exercida por portadores de qualquer diploma de nível superior que tivessem experiência comprovada, durante ao menos 36 meses, nas atribuições profissionais da área (BRASIL, 1996a). O Art. 4º da lei dispõe quais devem ser estas atribuições, deixando claro que as novas funções vão muito além das tradicionais:

- I – planejamento, organização e direção de serviços de secretaria;
- II – assistência e assessoramento direto a executivos;
- III – coleta de informações para a consecução de objetivos e metas de empresas;
- IV – redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro;
- V – interpretação e sintetização de textos e documentos;
- VI – taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, inclusive em idioma estrangeiro;
- VII – versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa;
- VIII – registro e distribuição de expedientes e outras tarefas correlatas;
- IX – orientação da avaliação e seleção da correspondência para fins de encaminhamento à chefia;
- X – conhecimentos protocolares. (BRASIL, 1996a, não paginado).

A profissão foi mudando seu perfil para acompanhar os novos tempos no setor empresarial que exige que seus profissionais sejam mais proativos e capazes de tomar decisões no ambiente de trabalho. Não são apenas as funções operacionais que cabem ao secretário-executivo, mas o envolvimento com a empresa e a capacidade de se especializar de acordo com as exigências do ambiente laboral.

Outro dado interessante diz respeito ao nome do curso, denominado, na referida Lei, como curso Superior em Secretariado, enquanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais utilizam a nomenclatura curso de Graduação em Secretariado Executivo, como se observa na Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005, em seu Art. 3º, Parágrafo Único:

O curso de graduação em Secretariado Executivo deve ensinar, como perfil desejado no formando, capacitação e aptidão para compreender as questões que envolvam sólidos domínios científicos, acadêmicos, tecnológicos estratégicos, específicos de seu campo de atuação, assegurando eficaz desempenho de múltiplas funções de acordo com as especificidades de cada organização, gerenciando com sensibilidade, competência e discricção o fluxo de informações e comunicações internas e externas. (BRASIL, 2005, p. 2, grifo nosso).

Em 1969, o Secretariado Executivo da Universidade Federal da Bahia foi o primeiro a ser implementado no Brasil na Escola de Administração como curso de curta duração para suprir a necessidade crescente de profissionais que demandava o processo de industrialização no Estado com a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari. Em 1993, o novo currículo que entrou em vigor e foi reconhecido pelo MEC com a Portaria nº 927/98, de 21 de agosto de 1998, publicada no Diário Oficial da União, tinha os seguintes objetivos:

Formar profissionais Secretários Executivos com responsabilidade social, autonomia e flexibilidade, considerando as transformações da sociedade contemporânea, e que sejam capazes de participar do processo de gestão e desenvolvimento das instituições públicas, privadas e do terceiro setor, com competências em gerenciamento, comunicação, e conhecimento sistêmico das organizações. (UFBA, 2013, não paginado).

Com a duração mínima de três (3) e a máxima de seis (6) anos, o curso possui uma carga horária total de 3.160 horas divididas em: 2.890 horas de componentes obrigatórios, 170 de optativas e 100 de atividades complementares que compreendem estágios e participação em cursos e seminários relacionados com uma área que, ao final, confere ao estudante o título de Bacharel em Secretariado Executivo.

Os componentes obrigatórios pertencem a diversas áreas do conhecimento, o que revela a preocupação com a formação de um profissional crítico e preparado para as atuais atribuições da profissão. O quadro que se segue mostra esses componentes segundo os institutos ou faculdades aos quais pertencem na UFBA.

Administração	Direito	Faculdade de Ciências Humanas	Instituto de Ciência da Informação	Letras	Matemática
22 1.360 horas	1 68 horas	3 204 horas	3 170 horas	11 952 horas	2 136 horas

Fica claro o perfil do secretário executivo, isto é, um profissional que possui conhecimentos administrativos e matemáticos, além de ser capacitado para usar as novas tecnologias da informação em seu trabalho.

Chama atenção a quantidade de componentes na área de Letras, sendo que, dos onze componentes obrigatórios presentes no curso, oito (8) deles fazem parte da formação desse profissional em língua estrangeira. Os componentes consistem em três (3) de aquisição de língua inglesa, três (3) de língua espanhola, um (1) de redação empresarial em língua inglesa e um (1) em língua espanhola. Os outros três são componentes de língua portuguesa.

Após analisar as grades curriculares de todos os cursos de graduação da UFBA, constatei que o Secretariado Executivo é o único externo ao Instituto de Letras que possui componentes de aquisição língua estrangeira em sua grade curricular como componentes obrigatórios.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A ciência acompanha sempre o avanço da humanidade: desde a astronomia utilizada pelos maias, as técnicas de mumificação e construção de pirâmides utilizadas pelos egípcios, o desenvolvimento dos conhecimentos de geometria, matemática e medicina pelos gregos, amplamente documentados através da escrita no século IV a.C., às descobertas de Galileu Galilei entre os séculos XVI e XVII (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 12).

Este capítulo descreve e define a metodologia da pesquisa, os materiais utilizados na análise e a sua categorização. Antes, procede falar brevemente sobre a natureza educativa e documental da investigação, uma vez que utilizo como corpus, documentos oficiais de cunho educativo, além dos componentes curriculares e documentos oficiais que regem a profissão e o curso de Secretariado Executivo.

3.1 PESQUISA EDUCATIVA

Como o próprio nome sugere, a pesquisa educativa é uma investigação científica que se centra no campo da educação e visa a colaborar com o desenvolvimento de uma determinada área dentro de um campo muito vasto. A esse respeito, Oliveira afirma que:

A pesquisa educativa trata de uma disciplina recente que teve sua origem no final do século XIX e, cujo conceito, foi se modificando e adotando novos significados ao mesmo tempo em que surgiam novas formas de entender o ato educativo. Apesar de se tratar de uma disciplina relativamente nova, suas origens remontam à investigação empírica em educação, mais recentemente, à pedagogia experimental, que, por sua vez, esteve ligada a psicologia experimental. (OLIVEIRA, 2012, p. 153).¹²

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), a pesquisa educativa insere-se no campo da pesquisa social e pode ser realizada a partir de dois paradigmas distintos: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. A autora afirma que os paradigmas refletem, respectivamente, a tradição positivista utilizada nas ciências exatas, a qual passa a ser utilizada pelas ciências sociais no século XIX, e o interpretativismo. Este último se liga aos estudos em fenomenologia, ou seja, às pesquisas sobre fenômenos sociais e sua diferenciação das investigações em ciências naturais devido ao seu caráter interpretativo e não explicativo dos dados coletados. Dentro da pesquisa educativa, ambas correntes são perfeitamente aceitáveis e dependem do objetivo e finalidades da investigação realizada.

¹² Texto original: “La investigación educativa se trata de una disciplina reciente que tuvo su origen a finales del siglo XIX y cuyo concepto ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al mismo tiempo que han surgido nuevas formas de entender el hecho educativo. A pesar de tratarse de una disciplina relativamente nueva, sus orígenes se remontan a la investigación empírica en educación, más recientemente, a la pedagogía experimental que, a su vez, estuvo vinculada a la psicología experimental.”

Cabe aqui falar um pouco sobre a tradição positivista que surge no século XIX com Auguste Comte, cujos precursores foram Francis Bacon, representando o empirismo aristotélico, e René Decartes, representando o racionalismo de Platão. O cunho explicativo e cientificista do positivismo influencia decisivamente o modo de se fazer pesquisa a partir do século XX (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13).

O postulado positivista está calcado nas reflexões epistemológicas de como o homem percebe o mundo:

- Certeza sensível: a realidade consiste naquilo que os sentidos podem perceber. Na evolução da história das ciências, foram criados instrumentos, como o microscópio, o telescópio, a radiografia e a ecografia, que ampliam a percepção dos sentidos humanos.
- Certeza metódica: a investigação científica procede de acordo com métodos rigorosos e sistemáticos.
- Antinomia entre sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. As categorias postuladas devem ser livres de contexto, isto é, independentes das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e de sua comunidade. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 15).

A pesquisa positivista visa à captação exata de dados que possam ser empiricamente percebidos e explicados pelo homem com métodos sistemáticos. Tal visão implica em uma distância entre o sujeito e o objeto: as experiências pessoais do pesquisador são irrelevantes, visto que este deve dissociar sua realidade subjetiva do objeto de pesquisa, tal como se espera em uma pesquisa quantitativa baseada no método dedutivo hipotético.

Essa breve explanação sobre o paradigma positivista serve de base para compreender o desenvolvimento do paradigma interpretativista e da pesquisa qualitativa, método este que norteia minha análise de dados desta pesquisa. O interpretativismo emerge nos anos 20 como alternativa ao positivismo, visto que eram crescentes, na época, as críticas à utilização dos mesmos métodos de pesquisa das ciências exatas para as investigações em ciências sociais.

O interpretativismo visa a compreender as ações sociais enquanto objeto de pesquisa sem dissociá-las da realidade subjetiva de seus participantes, incluindo o pesquisador, que deixa de ser um mero observador e relator dos fatos como ocorre na pesquisa qualitativa: “o paradigma interpretativista (qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista ou etnográfico) busca compreender e interpretar a realidade educativa, assim como as ações, intenções e percepções dos agentes implicados.” (OLIVEIRA, 2012, p.154).¹³ Para Latorre et al (1996 apud OLIVEIRA, 2012, p. 154), pesquisar é compreender o comportamento humano observando os sujeitos envolvidos no cenário educativo: investigar a educação é observar e compreender todo o contexto do ser humano.

¹³ Texto original: “el paradigma interpretativista (cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico) busca comprender e interpretar la realidad educativa, así como las acciones, intenciones y percepciones de los agentes implicados.”

Oliveira sintetiza as três principais características da pesquisa educativa propostas por Sabariego:

a) desenvolve-se mediante a aplicação dos métodos de investigação; b) tem como objetivo primordial o desenvolvimento do conhecimento científico sobre educação, assim como a resolução de problemas e a melhoria da prática e das instituições educativas; c) está organizado e é sistemático para garantir a qualidade do conhecimento adquirido. (SABARIEGO, 2004 apud OLIVEIRA, 2012, p. 155).¹⁴

Minha investigação, portanto, pode ser descrita como uma pesquisa educativa e qualitativa sob a ótica interpretativista. Examino os documentos que regulam os componentes curriculares de espanhol como língua estrangeira para o curso na Universidade Federal da Bahia, e os comparo com outros que regem o curso universitário e a profissão de Secretariado Executivo no Brasil.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Pouco explorada ainda na área da educação e das ciências sociais, a pesquisa através de documentos pode ser extremamente rica na investigação educativa. Segundo Cellard, o documento é:

[...] evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Ora, cumpre definir o que vem a ser propriamente uma pesquisa documental. Oliveira (2012, p. 155) questiona qual seria o termo mais apropriado para denominar esse tipo de investigação fundamentada em documentos: “pesquisa, método, técnica, análise documental?” O autor apresenta os dois principais termos mais utilizados: **pesquisa documental**, alcunhado por May (2004) e outros autores como Nascimento (2002); e o termo **técnica documental**, utilizado por Cellard (2008), Helder (2006) e Lüdke e André (1986).

¹⁴ Texto original: “a) se desarrolla mediante la aplicación de los métodos de investigación; b) tiene como objetivo primordial el desarrollo del conocimiento científico sobre educación, así como la resolución de problemas y la mejora de la práctica y de las instituciones educativas; c) está organizado y es sistemático con el fin de garantizar la calidad del conocimiento adquirido.”

Assim como Oliveira (2012), optei por utilizar o termo pesquisa documental uma vez que a palavra pesquisa significa: “investigação científica, artística, escolar, etc.” (HOUAISS, 2007, não paginado). Segundo Oliveira:

[...] podemos afirmar que la investigación documental permite la investigación de una problemática de forma indirecta a través del estudio de documentos de diferentes tipos que han sido producidos por el hombre. Así, pues, si tenemos en cuenta que estos documentos se han producido por diferentes hombres, en diferentes contextos histórico-socio-culturales, la investigación documental nos permite entender su modo de ser, de vivir y de comprender un hecho social. (OLIVEIRA, 2012, p. 157).

No entanto, a pesquisa documental não deve ser confundida com a pesquisa bibliográfica, visto que a primeira, “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” e a segunda é o “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). A diferença entre os dois tipos de pesquisa é justamente a natureza das fontes, ou seja, se o documento é uma fonte primária ou secundária de estudo.

3.3 NATUREZA DA FONTE DOCUMENTAL

Grosso modo, o documento pode ser definido como:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (APOLINÁRIO, 2009, p. 67, citado por SÁ-SILVA ET AL, 2009, p. 8 apud OLIVEIRA, 2012, p. 160).

Dessa forma, são variados os tipos de documentos que podem ser utilizados em uma pesquisa dessa natureza.

Alguns autores dividem esses documentos em oficiais ou pessoais: os oficiais são emitidos por organizações ou instituições e podem ser públicos ou não, como por exemplo, artigos científicos ou de jornais, publicações governamentais, atas de reuniões, registros de

alunos, provas, cartas oficiais, entre outros; os documentos pessoais se referem a cartas, fotografias, relatos de vida, biografias, entre outros (OLIVEIRA, 2012, p. 161). Segundo Masot, Dorio y Sabariego (2004, p. 350 apud OLIVEIRA, 2012, p. 161): “Os documentos oficiais têm um status especial porque são registros públicos e costumam refletir a perspectiva oficial ou institucional.”¹⁵

Nesta pesquisa analiso documentos oficiais, a saber: o Projeto Político-Pedagógico do curso de Secretariado Executivo da UFBA; as Leis nº 7.377/85 e 9.261/96 que dão conta da regulamentação da profissão de Secretário Executivo no Brasil; a Resolução nº 3/2005, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes e Bases do curso de Secretariado Executivo; e os componentes curriculares de língua espanhola como língua estrangeira, voltados para os egressos do mencionado curso.

3.4 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Minha análise documental parte do pressuposto de que, na análise interpretativa dos dados coletados para uma pesquisa educativa, o pesquisador é mais que um mero relator ou observador desse processo, uma vez que sua visão de mundo influencia no objeto investigado.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) chama de reflexividade essa capacidade de agir no mundo social e refletir sobre as ações sociais e sobre si mesmo, revelando que a pesquisa qualitativa permite a inserção dos valores e crenças desse sujeito pesquisador que também faz parte do mundo social pesquisado por ele mesmo.

Tal ideia corrobora o expressado por Gil (1994, p. 16) em relação ao dado educativo: “[...] Tem uma presença simbólica, material, física, perceptível, e alude a uma ideia sobre a educação, condicionada pelas percepções do pesquisador e de outros sujeitos [...]”¹⁶

Após a seleção e análise inicial dos documentos, Cellard (2008, p. 303) afirma que “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, ou seja, a análise qualitativa desses dados.

¹⁵ Texto original: “Los documentos oficiales tienen un *status* especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional.”

¹⁶ Texto original: “[...] Tiene una presencia simbólica, material, física, perceptible, y alude a una idea sobre la educación, condicionada por las percepciones del investigador o de otros sujetos [...]”

Bogdan e Biklen apresentam cinco características da análise qualitativa de dados:

- 1) A investigação qualitativa escolhe o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento para acessar os dados.
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; o material obtido nesses estudos é rico em descrições de pessoas, situações e fatos.
- 3) Centra-se mais no processo que no produto.
- 4) O significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas são focos de atenção por parte do pesquisador.
- 5) A análise dos dados tendem a seguir um processo indutivo; os pesquisadores não se incomodam com a procura de provas para comprovar hipóteses definidas antes do início dos estudos. (citados em LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13 apud OLIVEIRA, 2012, p. 169).¹⁷

Esses pontos refletem bem a natureza de minha pesquisa, uma vez que a análise qualitativa dos dados é a que melhor se ajusta ao estudo dos dados coletados nos documentos oficiais anteriormente mencionados e às categorias estabelecidas, das quais falarei mais adiante.

3.5 TÉCNICA UTILIZADA NA ANÁLISE QUALITATIVA DOCUMENTAL

Pérez Serrano (2007, p. 102 apud OLIVEIRA, 2012, p. 171) afirma que “[...] na metodologia qualitativa a análise de dados não se atém em diretrizes fixas e concretas [...]”.¹⁸ Isso não significa que não existam técnicas sistemáticas para a análise qualitativa de dados e a prova disso é a análise qualitativa de dados, técnica esta que surgiu nos anos 40 para a análise metodológica. Optei por utilizar essa técnica por comungar das considerações de Bravo (1992, p. 286 apud OLIVEIRA, 2012, p. 172), que aponta que a análise de conteúdos é a técnica mais prestigiada cientificamente no campo da pesquisa documental.

Muitos teóricos fazem classificações e apresentam definições da análise de conteúdos. Porém, por uma questão de adequação ao objeto investigado, preferi as considerações de Guerra (2008 apud OLIVEIRA 2012), que divide a técnica em duas dimensões de análise: a descritiva e a interpretativa.

¹⁷ Texto original:

- 1) La investigación cualitativa elige el ambiente natural como su fuente directa de datos y el investigador como su principal instrumento para acceder a los datos.
- 2) Los datos recogidos son predominantemente descriptivos; el material obtenido en estos estudios es rico en descripciones de personas, situaciones y sucesos.
- 3) Se centra mucho más en el proceso que en el producto.
- 4) El significado que las personas dan a las cosas y a sus vidas son focos de atención por parte del investigador.
- 5) El análisis de los datos tiende a seguir un proceso inductivo; los investigadores no se molestan en buscar pruebas para demostrar evidencias que comprueben hipótesis definidas antes del inicio de los estudios.

¹⁸ Texto original: “[...] en la metodología cualitativa el análisis de datos no se atiene a unas directrices fijas y concretas [...]”

Dessa forma, entendo que a fase descritiva se resume à descrição dos dados coletados nos documentos oficiais (as leis que regem o curso e a profissão do Secretário Executivo, o Projeto Político-Pedagógico do curso na UFBA e os componentes curriculares de língua espanhola), o que me possibilita um perfil do profissional e estudante. Assim, compreendo a estrutura curricular do curso e a abordagem de ensino-aprendizagem utilizada no ensino de espanhol como língua estrangeira e posso estabelecer as categorias de análise.

Sob essa ótica, a fase interpretativa está relacionada à triangulação dos dados coletados que, através das teorias do ensino de línguas para fins específicos, permite interpretá-los e tirar conclusões dentro das categorias estabelecidas.

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Uma tarefa não muito simples durante uma investigação consiste na construção de categorias de análise. A categorização pode ser dividida em três modelos: aberto, quando as categorias são definidas durante a investigação; fechado, quando são previamente definidas, segundo a teoria; e mista, quando possui algumas categorias pré-definidas, permitindo modificações ao longo da pesquisa.

A esse respeito, Lüdke e André sinalizam que:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Neste trabalho, optei pelo modelo das categorias mistas, uma vez que inicialmente foram estabelecidas três macrocategorias que, ao longo da análise dos documentos, sugeriram a criação de microcategorias importantes para atingir meus objetivos.

A partir da pergunta norteadora da pesquisa e das teorias para o ensino de línguas para fins específicos, cheguei às seguintes macrocategorias e seus desdobramentos:

1. Concepção de língua: análise da concepção de ensino-aprendizagem de língua nos componentes curriculares de língua espanhola.
2. Ênfase nas quatro habilidades linguísticas: análise da importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas e sua presença nos documentos analisados e pertinência para o ensino para fins profissionais.
3. Especificidades dos componentes curriculares para o curso: análise das competências do egresso, finalidade e lugar do espanhol como língua estrangeira dentro do projeto político-pedagógico e a aplicação e descrição da teoria do ensino para fins profissionais nos componentes curriculares.

Minha metodologia de investigação se assenta no interpretativismo, no marco da pesquisa qualitativa e, através da análise documental, visa a chegar a resultados dentro de categorias estabelecidas que possibilitem a realização de uma pesquisa educativa significativa para o ensino do espanhol como língua estrangeira para fins profissionais.

4 COMPONENTES CURRICULARES DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA O CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO

Tendo como base as diretrizes para o curso de Secretariado Executivo, estabelecidas pela Presidência da República, e os objetivos do Projeto Político-Pedagógico do mencionado curso na Universidade Federal da Bahia, analiso agora as ementas e os componentes curriculares do Instituto de Letras desta universidade que fazem parte do rol de itens obrigatórios para a formação desse profissional enquanto secretário executivo bilíngue.

No capítulo anterior, assinalo que o curso de secretariado executivo da UFBA possui em sua grade curricular obrigatória três componentes de aquisição de língua espanhola e um de prática de escrita.

Cumpra agora analisar se esses componentes curriculares estão em consonância com os documentos oficiais de regulamentação da profissão de secretário executivo. Para tal, apresentarei as ementas dos componentes curriculares LET B36, LET B37 e LET B38 que correspondem, respectivamente, às disciplinas de língua espanhola em nível básico, intermediário e avançado.

4.1 CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção apresento algumas considerações sobre teorias relativas à origem, à elaboração do currículo e ao projeto político-pedagógico na educação.

4.1.1 Currículo: breve histórico

Parecem-me pertinentes as afirmações de Moreira e Tadeu sobre o caráter social do currículo e seu papel na formação dos indivíduos. Segundo estes autores:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está **implicado em relações de poder**, o currículo **transmite visões sociais** particulares e interessadas, o currículo **produz identidades individuais e sociais** particulares. O currículo **não é um elemento transcendente e atemporal** – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes da **organização da sociedade e da educação**. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14, grifo nosso).

No trecho anteriormente citado, destaquei os pontos que, do meu ponto de vista, resumem a ideia de que o currículo não é um simples instrumento de transmissão do conhecimento desprovido de ideologia. A elaboração do currículo de um curso deve estar estritamente ligada às relações sociais, históricas e culturais do seu entorno e do seu público-alvo. Dentro dessa perspectiva, entenderemos melhor o currículo ao refletirmos sobre seu surgimento após a Guerra Civil americana e na atual corrente de estudos que incluem a Sociologia do currículo e sua teoria crítica. Historicamente, foi nos Estados Unidos no final do século XIX que o currículo passou a ser pesquisado e configurado como um novo campo de investigação pelos educadores da época.

Para Moreira e Tadeu (2011, p. 15), “o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem da meta e padrões pré-definidos.” Tal propósito se relacionava diretamente ao contexto americano do período, corroborando a ideia de que o currículo reflete relações de poder e se vincula à organização não apenas educacional, mas também à organização social.

Desta forma, para entender o surgimento desse novo campo, é imprescindível saber que o novo modelo econômico americano após a Guerra Civil gerou diversas mudanças não apenas no âmbito industrial e comercial. Nasceu uma nova ordem social e concepção da sociedade que substituíam os valores antigos de cooperação e especialização pelos da competição. O sucesso profissional agora dependia da escolaridade bem-sucedida (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 16).

A crescente urbanização e industrialização das cidades e a chegada dos imigrantes mudaram mais ainda esse modelo social, ameaçando a hegemonia de uma classe média branca, protestante que vivia nas pequenas cidades. É nesse contexto que o currículo escolar surge como um instrumento de controle social capaz de adaptar os filhos de imigrantes aos valores e hábitos da sociedade hegemônica americana e manter sob controle a ordem social imposta aos indivíduos (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 17).

Kliebard (1974, apud MOREIRA; TADEU, 2011. p. 17) aponta duas tendências nas primeiras investigações sobre o currículo. A primeira se relaciona à elaboração de um currículo centrado nos interesses do aluno, enquanto a segunda diz respeito à sua construção científica, onde o currículo funcionaria como instrumento para auxiliar no desenvolvimento de características da personalidade adulta que corresponderiam ao modelo social vigente.

Desta forma, entre as décadas de vinte a sessenta e início dos anos setenta, as teorias sobre o currículo estiveram baseadas nas duas visões anteriormente citadas que, por sua vez, estavam ligadas às transformações sociais, políticas e econômicas e à consolidação do capitalismo na época.

Nesse momento, vieram à luz publicações como o 26º Anuário da *National Society for the Study of Education* e o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* de Ralph Tyler em 1949. Foram igualmente marcantes eventos como a Conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago e a mudança na estrutura das disciplinas impulsionada pelo lançamento do Sputnik pelos russos.

A corrida espacial teve um importante papel na mudança das estruturas das disciplinas nos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais, entre outras, pois os americanos culpavam os educadores pelo fracasso nesse setor. Acreditava-se que a escola precisava ser reformada para melhorar, o que levou à criação de novos programas, materiais e treinamento de professores (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 17).

No entanto, essa preocupação com a estrutura escolar provocou críticas, pois para outros estudiosos, não contribuiu tanto para a evolução na pedagogia como as mudanças sociais que ocorridas na década de setenta. Nesse período, uma onda de violência, racismo, desemprego e outras mazelas acrescidas pelo envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã, além da revolta de uma parcela da população, levaram a um questionamento dos valores sociais perpetuados na educação.

Nesse cenário, segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 20), desenvolvia-se uma contracultura como consequência da crise vivida caracterizada pela ênfase nos “prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitário, paz e libertação”. Tais fatores levantaram diversas críticas ao tradicionalismo das escolas e à crescente necessidade de sua democratização e, até mesmo, substituição por outro tipo de instituição.

Na década de setenta, certo conservadorismo voltou a imperar na sociedade e os valores difundidos na década anterior foram suprimidos e substituídos pela anterior visão de eficácia da escola. Tal regressão deixou a muitos estudiosos inconformados e, a partir de então, novas correntes teóricas passaram a fazer parte dos estudos sobre currículos escolares. Entre elas, posso citar o neomarxismo e a sociologia da educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico, as teorias da reprodução e as contribuições da Escola de Frankfurt (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 21).

Nos anos setenta surge uma corrente que visa a reconceituar o campo de estudos do currículo por considerar que a então atual abordagem era um método de controle da liberdade individual e dos grupos sociais. Também se questionava o caráter de ciência que era atribuído ao campo, visto que isso o tornava apolítico, instrumental e ateórico.

Essa reconceitualização começa a efervescer após uma conferência realizada em 1973 na Universidade de Rochester. Dessa conferência se originaram duas correntes: a primeira baseada no neomarxismo e na teoria crítica, e associada às Universidades de Wisconsin e Columbia; a segunda relativa à tradição humanista e hermenêutica associada à Universidade de Ohio.

Ainda que não houvesse um consenso entre ambas, essas duas correntes mudaram o foco das investigações sobre currículos escolares. O controle e planejamento dos currículos já não eram tão valorizados, enquanto a pesquisa quantitativa foi colocada em xeque. Os reconceitualistas neomarxistas criaram a Sociologia do Currículo, área esta voltada para a análise das relações entre currículo e estrutura social, cultura, ideologia, controle social, poder, entre outros.

O novo foco agora é nos grupos sociais e nas relações que estabelecem entre si. O currículo começa a refletir quem são os indivíduos contemplados, o que demonstra uma preocupação não com a instrumentalização, e sim com a democratização e libertação da educação nos paradigmas tradicionais que já não funcionavam no então atual modelo de organização social.

Na Grã-Bretanha, os estudos andavam a passos lentos em comparação ao seu desenvolvimento nos Estados Unidos. No entanto, foi na Inglaterra onde a Nova Sociologia da Educação (NSE) – a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo em si – atingiu seu auge em 1971 através do trabalho de Michel Young. Segundo Moreira e Tadeu:

[...] foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que vêm se esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 27-28).

Esse breve histórico demonstra que, ao longo do seu desenvolvimento enquanto campo teórico, o estudo do currículo passou de um instrumento de controle social a uma área de pesquisa que visa compreender as desigualdades e as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos em uma sociedade ideologicamente diversa.

4.1.2 Projeto político-pedagógico (PPP)

Também denominado *Projeto Educativo*, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) consiste no plano global de uma instituição educacional. Vasconcellos (2012, p. 169) afirma que este “pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.” Segundo a definição de Diogo:

O Projeto Educativo é, claramente, um documento de planificação escolar que poderíamos caracterizar do seguinte modo: de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abarco todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático porque elaborado de forma participada e resultado de consensos. (DIOGO, 1998, p. 17 apud VASCONCELLOS, 2012, p. 169).

Tal consideração pode ser importante tanto na elaboração de um projeto pedagógico escolar quanto a de um curso universitário, uma vez que em ambos se faz necessário um documento que conforme um projeto global, duradouro, democrático e coletivo, que esclareça o tipo de ação educativa que norteará as práticas pedagógicas do currículo.

Segundo Vasconcellos (2012, p. 170) o PPP se constitui de três grandes partes que se articulam assim: o Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. O Marco Referencial constitui o embasamento do PPP e reflete o posicionamento tomado pela instituição em relação ao rumo que deverá tomar a instituição fundamentada por construtos teóricos filosóficos e científicos.

O Marco Referencial se compõe de três partes: o Marco Situacional, o Marco Filosófico e o Marco Operativo. Cada uma dessas partes unidas vai formar uma parte do planejamento que culminará em uma grande parte do PPP, o Diagnóstico.

O Marco Situacional pode ser entendido como uma análise da realidade do mundo atual, ou seja, como vemos a situação atual em relação a essa instituição.

O Marco Filosófico, também denominado Doutrinal, diz respeito ao objetivo geral, ao horizonte almejado por essa instituição e seu grupo. Corresponde aos ideais de construção de uma sociedade e formação de indivíduos e o papel da instituição nesses processos.

Por último o Marco Operativo que, por sua vez, engloba três grandes dimensões do trabalho: dimensão pedagógica, dimensão comunitária e dimensão administrativa. Esse Marco diz respeito “a uma tomada de posição quanto aos grandes princípios da instituição” (VASCONCELLOS, 2012, p. 184). Este autor (2012, p. 182) afirma que o Marco Referencial “tem como função maior tensionar a realidade no sentido da sua superação/transformação e, em termos metodológicos, fornecer parâmetros, critérios para a realização do Diagnóstico”.

Deste modo, os Marcos Situacional e Filosófico nos fazem questionar a realidade como forma de provocar mudanças em nossa visão e participação na vida, enquanto o Marco Operativo fornece as bases metodológicas fundamentais para a construção do Diagnóstico e da Programação do PPP.

O Diagnóstico reflete as necessidades da instituição a partir de três etapas: o conhecimento da realidade, o julgamento dessa realidade e a localização das necessidades. Segundo Gandin, o Diagnóstico é:

[...] a parte de um plano que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou alguns aspectos tratados no Marco Operativo (que descreveu o modo ideal de ser, de se organizar, de agir da instituição), juízo este realizado com critérios retirados do mesmo Marco Operativo e, sobretudo do Marco Doutrinal. [...] O Diagnóstico é o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (Marco Referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta. (GANDIN, 1983, p. 29 apud VASCONCELLOS, 2012, p. 188).

Por fim, a Programação é o conjunto de ações que serão desenvolvidas dentro do período estipulado pelo plano e definida por Gandin (1983, p. 45 apud VASCONCELLOS, 2012, p. 194) como uma “proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico”. Isso dá a ideia de concretização de ações, dentro do plano da instituição, e demonstra a importância do diagnóstico minucioso da realidade e das necessidades do grupo para tornar a Programação a mais relevante possível.

Pode parecer que essas descrições do PPP se apliquem apenas às escolas, porém se pensarmos a partir da perspectiva de Durham (1997, p. 13) que a função da Universidade desde o século XI tem sido a de formar indivíduos (profissionais) comprometidos e conhecedores de seu entorno, poderemos perceber que a definição e estrutura do PPP ora apresentada nos revela exatamente essa premissa.

4.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UFBA E SEU CURRÍCULO

Antes de falar sobre o PPP propriamente dito, precisamos pensar na Universidade e sua função social enquanto:

[...] instituição educacional que abrange um conjunto de escolas superiores, destinadas à especialização profissional e científica, e tem por função principal assegurar a conservação e os progressos da ciência pelo ensino e pela pesquisa; centro de cultura superior em que se preparam as elites culturais, profissionais e políticas dos povos modernos. (FERREIRA, 1982, p. 1.220 apud ODERICH, 2007, p. 68).

Concordo em parte com essa definição, pois, não comungo da ideia de que a Universidade é o local de preparação das “elites” dos povos modernos, nem com o termo “centro de cultura superior”, uma vez que, tal afirmação pressupõe uma segregação social entre privilegiados e excluídos. O papel da Universidade é o de produzir e desenvolver conhecimentos que possam ser compartilhados pela sociedade de forma geral para democratizar e não elitizar o conhecimento em prol das necessidades de uma comunidade.

A Lei 9.394/96, conhecida com Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 53, confere autonomia para que a Universidade possa, entre outras atribuições,

- I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; [...] (BRASIL, 1996b, não paginado).

Desta forma, o PPP é um instrumento autônomo de cada Universidade que deve refletir a instituição e sua preocupação com a formação de cidadãos e profissionais críticos, participativos, e preocupados com a sociedade e capazes de transformá-la através dos conhecimentos adquiridos na Universidade.

Sobre o PPP, Veiga (2000, p.192) afirma que “ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”, ou seja, é facilita a democratização do acesso ao conhecimento. A autora afirma ainda que:

[...] construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. (VEIGA, 2003, p. 277).

O PPP do curso de Secretariado Executivo da UFBA foi organizado em 2008 logo após a implantação do currículo do curso que foi aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação (CEG) em 2007. O projeto é fruto das modificações e sugestões feitas pela relatora do processo e pelo colegiado do curso aprovadas em plenária pela CEG. Em 23 de junho de 2005, foi publicada a Resolução nº 3, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em

Secretariado Executivo e dá outras providências”. No Art. 2º dessa resolução encontramos a definição e estruturação do PPP do curso:

§ 1º O Projeto pedagógico do curso, além da sua clara concepção do curso de graduação em Secretariado Executivo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I – Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social
- II – Condições objetivas de oferta e vocação do curso;
- III – Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV – Formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – Modos de integração entre teoria e prática;
- VI – Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – Modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X – Concepção e composição das atividades complementares.

§ 2º Os projetos pedagógicos da graduação em Secretariado Executivo poderão admitir linhas de formação específicas, nas diversas relacionadas com atividades gerenciais, de assessoramento, de empreendedorismo e de consultoria, contidas no exercício das funções de Secretário Executivo, para melhor atender às necessidades do perfil profissional que o mercado ou a região exigirem. (BRASIL, 2005, p. 3).

Assim, um PPP rege, de forma nacional, o curso de Secretariado Executivo e este deve ser adaptado à realidade da comunidade da instituição e seu mercado laboral. Devo acrescentar que, em relação ao PPP do curso da UFBA, o fato deste ter sido organizado após a elaboração do Currículo revela uma preocupação em refletir empiricamente a estrutura e necessidades do curso.

Na síntese histórica apresentada no PPP, observamos que o primeiro currículo do curso foi elaborado em 1970, o mesmo ano do primeiro processo de seleção e início das aulas da graduação. Entre os componentes afixadas na grade curricular estavam Língua Estrangeira e Processos Mecanográficos. Tais cursos se ressentiam da dificuldade de encontrar professores, o que desmotivou os alunos a ponto de pedirem transferência para o curso de Administração, pedido este negado pela então Câmara de Ensino de Graduação no primeiro ano do curso. O objetivo principal do curso, desde o início, ressaltava a importância de formar profissionais com conhecimentos dos Princípios da Administração, uma vez que, o Secretário seria um Executivo Adjunto.

Em 1981, houve mais uma importante modificação na estrutura do curso que passará de curta para longa duração. Porém, essa tramitação levou mais de dez anos para chegar ao final através de um novo currículo, o qual entrou em vigor em 1993, sendo reconhecido como novo curso com sua aprovação pela Portaria nº 927/98 do MEC de 21 de agosto de 1998.

Um ano mais tarde a estrutura curricular do curso passaria por nova modificação aprovada pelo Parecer nº 149/99, de 15 de julho de 1999, da então Câmara de Ensino de Graduação. A partir de então, os graduados no curso recebiam a titulação de *Bacharel em Secretariado Executivo*.

A justificativa do PPP reflete uma preocupação muito pertinente com a atualização do currículo, visto como parte das mudanças no mundo contemporâneo. Afirma-se que “não é possível manter um currículo atualizado, pelas vias burocráticas e formais”, o que revela que a tramitação para mudar a estrutura curricular de um curso universitário pode demandar muito tempo devido à burocracia universitária existente.

O PPP apresenta uma proposta de reestruturação curricular que visa a adequar a formação dos profissionais em Secretariado às novas funções e demandas do setor, além de promover uma integração com o curso de Administração. As novidades em relação ao currículo anterior se resumem em cinco pontos descritos no projeto:

- a) Inclusão de uma nova disciplina, Competência Informacional (*Information Literacy*), oferecida na UFBA, pela primeira vez;
- b) Aumento importante da carga horária de Língua Portuguesa (de 90 para 204 horas) considerando que é exigida do Secretário Executivo a habilidade de redigir diferentes tipos de documentos;
- c) Aumento significativo das cargas horárias de Línguas Estrangeiras, visando a formar Secretários Executivo trilingües, hábeis na comunicação em idiomas estrangeiros, como deve ser, e como é proposto desde o primeiro currículo;
- d) Inclusão da disciplina Empreendedorismo com o objetivo de desenvolver a capacidade empreendedora dos alunos, a fim de que possam identificar e aproveitar oportunidades de negócios, diante da atual realidade e social do mundo contemporâneo;
- e) Inclusão das disciplinas Economia Empresarial e Planejamento Empresarial a fim de dotar o aluno de instrumental teórico-empírico nessa importante área do conhecimento que tem alta relevância para assessoria aos níveis estratégicos das organizações. (PPP, Anexo I deste trabalho).

Vale a pena destacar que houve um aumento – justificado pela exigência de determinadas habilidades para o profissional – na carga horária dos componentes de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. Essa proposta de reformulação foi encaminhada à Câmara de Ensino de Graduação em 23 de novembro de 2005 e dois anos depois teve parecer favorável para sua implantação no semestre de 2008.1.

De acordo com o novo currículo, para concluir o curso de Secretariado Executivo, é necessário cumprir uma carga horária de 3.194 horas distribuídas entre componentes curriculares obrigatórios (2.924 horas), componentes curriculares optativos (170 horas) e atividades complementares (100 horas). Os componentes curriculares obrigatórios estão classificados em:

1. Conteúdos básicos: disciplinas relacionadas com as Ciências Sociais, Jurídicas, da Computação e da Informação;
2. Conteúdos Específicos: compreendem estudos das Técnicas Secretariais e Gestão Secretarial, Teorias das Organizações, Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Ética Profissional, domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e aprofundamento da Língua Nacional;
3. Conteúdos Teórico-Práticos: Práticas em Laboratórios Informatizados, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Complementares, abordagem teórico-prática dos Sistemas de Comunicação, enfatizando *softwares* e aplicativos.

Os componentes curriculares optativos devem ser escolhidos de acordo com o elenco oferecido pelo currículo para cumprir as 170 horas do curso.

4.3 ANÁLISE DOS COMPONENTES E DOCUMENTOS OFICIAIS

No tópico anterior, apresentei de forma geral a estrutura curricular do curso de Secretariado Executivo na Universidade Federal da Bahia para examinar agora os componentes de língua espanhola ofertadas nos componentes curriculares obrigatórios. Os componentes de Línguas Estrangeiras fazem parte do eixo de Conteúdos Específicos do curso juntamente com outras que conformam as especificidades e técnicas da profissão que, por sua vez, tiveram sua carga horária aumentada para cumprir com as necessidades do curso atual.

Comparando o quadro de equivalências dos componentes curriculares antigos e novos, observei que esse aumento de carga horária se deu apenas em relação à língua inglesa como se comprova no recorte do quadro¹⁹ que se segue.

¹⁹ O recorte pertence ao quadro de equivalências das disciplinas presente no projeto político-pedagógico e faz parte dos anexos deste trabalho.

COMPONENTES CURRICULARES ANTIGOS			COMPONENTES CURRICULARES NOVOS		
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
LET 053	Inglês Instrumental I	51	LET B42	Inglês em nível básico	102
LET 054	Inglês Instrumental II	51			
LET 358	Inglês Instrumental III	51	LET B43	Inglês em nível intermediário	102
LET 359	Inglês instrumental IV	51			
LET 403	Espanhol I	68	LET B36	Espanhol em nível básico	102
LET 404	Espanhol II	68			
LET 405	Espanhol III	68	LET B37	Espanhol em nível intermediário	102
LET 406	Espanhol IV	68			

Houve um aumento significativo na carga horária de Língua Inglesa e uma redução expressiva na de Língua Espanhola em uma tentativa de igualar o peso curricular das disciplinas, visto que com o acréscimo das componentes LET B44, Língua Inglesa em Nível Avançado, e LET B38, Língua Espanhola em Nível Avançado, ambas cumprem, individualmente, um total de 306 horas.

Além das componentes de aquisição, as Línguas Estrangeiras possuem uma disciplina mais específica relacionada à redação de textos do âmbito empresarial, LET E22 – Redação Empresarial em Língua Espanhola – e LET E21 – Redação Empresarial em Língua Inglesa. Porém, nesta investigação, me centrarei mais detalhadamente nas componentes de aquisição da Língua Espanhola, que foram solicitadas em ata do Colegiado do Curso de Secretariado Executivo ao Departamento de Línguas Românicas (DLR) do Instituto de Letras e disponibilizadas através do Ofício nº 110/05 em 8 de novembro de 2005.

Justifico essa escolha e seleção das componentes de aquisição por conhecer empiricamente o público de secretariado e acreditar na necessidade de que as componentes de língua espanhola ofertadas para o curso sejam voltadas para suprir as necessidades e especificidades dessa área profissional. Atualmente os mesmos componentes curriculares são utilizados na Graduação de Letras e no Bacharelado em Secretariado, o que, a meu ver, iguala os objetivos de aprendizes de áreas diferentes.

No documento anteriormente citado, o DLR disponibiliza a oferta de três disciplinas, supracitadas, voltadas para a aquisição de habilidades linguísticas com carga horária, exclusivamente prática, de 102 horas semestrais. Além disso, se oferta a disciplina de Redação Empresarial em Língua Espanhola, com carga horária semestral de 68 horas. São disponibilizadas pelo DLR quatorze disciplinas que poderão ser escolhidas pelo aluno como parte de sua carga horária de componentes optativos.²⁰

4.3.1 Categoria 1: descrição e concepção de língua nos componentes curriculares

Nesta seção analiso os componentes curriculares de aquisição da língua espanhola nos níveis básico, intermediário e avançado, respectivamente LET B36, LET B37 e LET B38. Também examino as ementas e o conteúdo programático do currículo do curso de Secretariado Executivo, além da concepção de língua ali implícita, o que corresponde à primeira categoria de análise descrita no capítulo sobre metodologia.

4.3.1.1 Ementas

A partir da ementa das componentes podemos depreender informações bastante relevantes para entender a estrutura do curso de língua espanhola voltado para futuros profissionais do Secretariado Executivo. No quadro abaixo apresento as ementas dos três componentes curriculares de aquisição e uma análise:

COMPONENTES CURRICULARES			
	LET B36	LET B37	LET B38
Carga horária	102 horas	102 horas	102 horas
Pré-requisito	Nenhum	LET B36	LET B37
Ementa	Estudo de (genérico) estruturas da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível básico.	Estudo das estruturas da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível intermediário.	Estudo das estruturas da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível avançado.

²⁰ A lista de disciplinas optativas ofertadas pelo DLR faz parte dos anexos deste trabalho.

Inicialmente, cabe verificar se estão contempladas as quatro habilidades essenciais para o ensino de língua estrangeira: leitura, compreensão auditiva, fala e escrita. É possível observar, que as habilidades enfocadas na ementa dizem respeito ao desenvolvimento da comunicação oral e escrita, ou seja, a audição e a leitura não são contempladas explicitamente como parte do ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Outra questão diz respeito à concepção de língua implícita nessa parte, o que é muito importante na elaboração de um curso, uma vez que esta concepção vai orientar as bases do seu programa e sua relevância para alcançar os objetivos do ensinar-aprender uma língua estrangeira. Nas ementas, a língua é concebida como o estudo de/das estruturas linguísticas para o aluno dominar a comunicação falada e escrita. Como base, esta concepção toma a língua como um conjunto de estruturas a partir do qual se torna possível a comunicação.

Chama atenção a discrepância no uso das preposições nessa ementa como destaque no quadro, visto que no componente LETB36 a ementa destaca o “estudo **de** estruturas da língua espanhola”, cuja preposição demonstra um caráter mais genérico de quais estruturas linguísticas serão enfatizadas no curso: não se especificam quantas ou quais farão parte do curso. Já nos componentes LETB37 e LETB38, a ementa traz o “estudo **das** estruturas da língua espanhola”, dando uma ideia de uma abordagem de todas as estruturas do espanhol.

A concepção de língua presente na ementa confirma uma das pesquisas realizadas por Mendes (2012, p. 10) que, ao analisar as concepções de língua dos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, constatou que:

[...] o fato de que 71% por cento dos alunos operam com uma visão de língua/linguagem como sistema, conjunto de signos e instrumento que tem como função a comunicação revela mais do que uma tendência predominante e assumidamente estruturalista da formação que recebem, mas também o fato de que eles têm pouca ou nenhuma familiaridade com outros modos de conceber o seu objeto de ensino. (MENDES, 2012, p. 10).

Essa descrição da ementa muito se assemelha ao enfoque do Ensino Estruturalista Situacional da Língua, que consiste em um tipo de estruturalismo britânico que considerava essencial o conhecimento da estrutura para que se pudesse falar uma língua estrangeira (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 48).

Tal enfoque se tornou mais importante a partir dos anos trinta até os anos sessenta por linguistas britânicos, quando se desenvolviam os estudos estruturalistas americanos, cuja teoria de língua é a mesma do enfoque Situacional, visto que nos anos sessenta Pittman se baseou nos estudos do americano Charles Fries (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 48-49). A

diferença entre o estruturalismo americano e o britânico é a noção de *situação* que os ingleses conferiam ao ensino do inglês, uma vez que o conhecimento das estruturas deveria estar ligado às situações reais em que se utiliza língua.

Entretanto, um termo que também se destaca na ementa é a palavra comunicação, sugerindo que a meta do curso é a de levar o aprendiz a comunicar-se tanto de forma escrita como oral. Partindo dessa premissa, a ementa encerra uma visão de língua como um instrumento de comunicação, o qual, por sua vez, remete à abordagem comunicativa de ensino.

Essa concepção da língua como comunicação começa a se desenvolver a partir do final dos anos sessenta. Segundo Richards e Rodgers (2003, p. 153), suas origens se relacionam profundamente com as mudanças que surgiram na Grã-Bretanha no ensino de línguas nesse período, visto que até então, o Ensino Situacional de Língua era a abordagem mais difundida no país.

O surgimento dessa nova abordagem está estritamente ligado ao das teorias da comunicação e aos estudos do funcionalismo que florescia na Escola de Praga. A língua passa a ser vista como fenômeno social e estudada por seu caráter funcional na sociedade.

Os anos 70 e 80 consolidaram a corrente comunicativa e mudaram radicalmente o panorama do ensino de línguas estrangeiras, devido à insatisfação com o método audiolingual e à necessidade de se aprender língua para a comunicação. Entre os principais contribuições dessa época estão:

- A Psicolinguística de Vygotsky e sua visão da língua materna internalizada por meio da interação social;
- A etnografia da comunicação de Hymes (1967) com sua proposta de substituir a competência gramatical pela competência comunicativa, juntamente com a publicação de John Searle (1969), *Atos de Fala*, livro em que o autor apresenta uma concepção de linguagem como conhecimento e ação e desenvolve outros aspectos, anteriormente propostos por Austin, das teorias dos atos de fala.
- A tentativa de Hallyday (1985) de inserir o estudo de uso da língua na Teoria Linguística.
- Wilkins (1979a; 1979b) e seus estudos sobre as funções sociais da linguagem como parte da competência comunicativa, as necessidades dos alunos como objetivo do ensino e a visão da gramática e do vocabulário a serviço da comunicação.
- No Brasil, cabe citar os estudos de Almeida Filho (1997; 2005), pioneiro na introdução do Comunicativismo no Brasil.

Tardin apresenta as cinco principais características da abordagem comunicativa padrão:

- Preocupação com um ensino apropriado.
- Foco na mensagem e tratamento do uso da língua-alvo como significado e não meras estruturas gramaticais. Surgimento dos exercícios de preencher espaços.
- Visão psicolinguística do processamento da linguagem, ou seja, uma construção de significados no uso da língua-alvo.
- Desenvolvimento de estratégias de dedução e inferência que possibilitem ao aprendiz a habilidade de se arriscar na língua-alvo.
- Desenvolvimento da prática holística e de outras sub-habilidades relacionadas a uma habilidade específica. (TARDIN, 2007, p. 281-282).

Essas características se relacionam com os estudos de Hallyday (1975), cuja concepção da linguagem, como instrumento de comunicação dentro do meio social, contribuiu para que a abordagem comunicativa se desenvolvesse a partir da perspectiva de que o uso de uma língua envolve múltiplas habilidades que devem ser exploradas na sala de aula. A autora afirma que muitos professores veem a expressão “abordagem comunicativa” como uma simples metodologia que utiliza exercícios significativos e pessoais e que essa visão é justificada quando relacionada com a teoria de aprendizagem.

Divergem também as opiniões e considerações dos teóricos sobre a abordagem comunicativa. Ao optar por não usar o termo comunicativo e sim abordagem comunicacional, Prabhu (1987), por exemplo, é citado por Tardin como um dos expoentes dessa discordância.

Essa abordagem se caracteriza por ser uma “prática livre como veículo da aquisição” (TARDIN, 2007, p. 284) e, de acordo com essa visão, só há aprendizagem só quando há interação, delegando ao professor a função de ativar esse processo. Já Brumfit (1984) considera que o papel do docente é o de facilitar ao discente a prática da fluência nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

Almeida Filho afirma que a abordagem comunicativa pressupõe:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 42).

Ao incorporar práticas de reflexão do sujeito sobre si e sua realidade, os estudos de Almeida Filho revelam uma mudança significativa no ensino comunicativista: ser comunicativo vai além da comunicação escrita ou oral, pois o aluno é antes um sujeito reflexivo de suas ações em diversos contextos sociais.

Vejo que a concepção de língua, implícita no planejamento das supracitadas componentes, alicerça-se tanto em uma visão estruturalista de ensino-aprendizagem de língua que se propõe ao estudo das estruturas da língua, como em uma visão de língua estrangeira como instrumento de comunicação que visa a chegar à comunicação oral e escrita.

4.3.1.2 Conteúdos programáticos

Há uma discrepância entre os conteúdos programáticos do nível básico e os dois níveis seguintes (intermediário e avançado). Enquanto no básico existe a divisão em *conteúdos funcionais*, *expressão escrita* e *conteúdos gramaticais*, aos outros dois acrescentam-se os conteúdos de *expressão e compreensão escrita* e *expressão oral*. Não fica claro se essa divisão foi intencional, porque, neste caso, teríamos uma ideia de que o iniciante é incapaz de desenvolver a habilidade da leitura e expressar-se oralmente.

Conteúdos funcionais

O quadro abaixo apresenta cada parte do conteúdo programático nos diferentes níveis:

CONTEÚDOS FUNCIONAIS		
LETB36	LETB37	LETB38
Principais atos de palavras. Compreender um texto informativo/descriptivo. Dar e compreender explicações, informações. Narrar fatos no presente e no passado.	Ampliação dos atos de palavras. Narração nos tempos futuro e passado.	Ampliação dos atos de palavras. Caracterização dos discursos direto e indireto. Evidenciar raciocínio lógico utilizando relações de causa/efeito/hipótese.

Temos aqui apenas uma descrição das funções que o aprendiz deverá dar aos conteúdos e como empregar estruturas para realizar certas tarefas. Não estão relacionadas as funções comunicativas, propriamente ditas, que o aluno deverá desempenhar.

Ora, o que vêm a ser os conteúdos funcionais? Mate Bon afirma que:

Geralmente a expressão *conteúdos funcionais* é utilizada no ensino de idiomas para referir-se aos diferentes atos sociais que um enunciador pode levar a cabo na língua estrangeira (também chamados *funções*): apresentar-se, perguntar a hora, pedir licença, oferecer, aceitar, recusar, etc. (MATTE BON, 2004, p. 811).²¹

Souza assinala que o ensino de línguas na Abordagem Comunicativa se concentra nas seguintes funções:

- como pedir informações;
- como dar informações;
- como fazer convites;
- como expressar o interesse;
- como expressar paciência;
- como mudar de assunto no diálogo. (SOUZA, 2005, p. 57).

²¹ Texto original: “Generalmente la expresión *contenidos funcionales* se usa en la enseñanza de idiomas para referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados *funciones*): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc.”

A palavra funcional é empregada polisemicamente nos estudos linguísticos, remetendo à noção de funções da linguagem de Jakobson, ao funcionalismo de Martinet ou à proposta de Halliday sobre as funções da linguagem como um instrumento de comunicação dentro das interações sociais estabelecidas pelos falantes (MATTE BON, 2004).

A partir disso, percebo outra característica da abordagem comunicativa na estrutura dos componentes curriculares analisados em vista da preocupação em dividir os conteúdos funcionais dos alunos.

Inicialmente, por falta de uma definição clara, chama a atenção o termo nebuloso – empregado nos três níveis como um conteúdo funcional – “atos de palavra”. Talvez estes reflitam um uso equivocado do termo *atos de fala*, que Langshaw Austin propôs nos anos sessenta no seio da Filosofia da Linguagem nos anos sessenta, e que John Searle e os estudos em Pragmática desenvolveram posteriormente.

A Teoria dos atos de fala se formou a partir de doze conferências proferidas por Austin na Universidade de Harvard em 1955. O filósofo da linguagem debateu a visão descritiva da língua que permeava os estudos linguísticos na época ao afirmar que, muitas vezes, usamos determinados enunciados para realizar ações e não fazer descrições ou relatos, o que ele denominava *enunciados performativos*.

É possível que os conteúdos funcionais dos componentes curriculares traduzam a necessidade de os alunos conhecerem e desenvolverem os principais atos de fala, ou atos de linguagem segundo a relação de Searle em sua publicação *Speech Acts*:

- os representativos (mostram a crença do locutor quanto à verdade de uma proposição: afirmar, asseverar, dizer);
- os diretivos (tentam levar o alocutário a fazer algo: ordenar, pedir, mandar);
- os comissivos (comprometem o locutor com uma ação futura: prometer, garantir);
- os expressivos (expressam sentimentos: desculpar, agradecer, dar boas vindas);
- e os declarativos (produzem uma situação externa nova: batizar, demitir, condenar). (SEARLE, 1969 apud SILVA, 2014, não paginado).

Nessa visão, cada ato de linguagem conformaria uma função a desenvolver-se na comunicação entre sujeitos que interagem em um contexto social determinado.

Vemos no resumo abaixo que, de acordo com os conteúdos funcionais do componente LETB36, o aluno precisa:

- Compreender textos informativos/descritivos;
- **Dar e compreender** explicações, informações;
- **Narrar** fatos no presente e no passado.

A compreensão e priorização de certos tipos de textos e gêneros (informativo, descritivo e narrativo) atendem a uma necessidade importante para o secretário executivo que precisará compreender e redigir textos e documentos, os mais diversos.]Posteriormente, falarei sobre a tipologia textual sugerida no componente curricular e sua adequação às necessidades do público-alvo desse curso de língua, juntamente com os gêneros textuais específicos do âmbito administrativo.

Constato uma discrepância entre os conteúdos funcionais “dar e compreender explicações” e o que se refere à expressão escrita e oral do componente em questão. Ao contrário dos outros dois componentes curriculares, não se dedica um espaço à compreensão escrita enquanto a expressão oral é simplesmente omitida.

Outro ponto digno de menção são os textos narrativos (cuja pertinência será discutida no próximo tópico) no passado e no presente no nível básico e a importância dada ao discurso direto e indireto apenas no último nível do curso, uma vez que é, em um texto narrativo, a identificação dos agentes da história contada é essencial.

Ainda sobre a narração, fala-se em “narração no futuro”, sendo que os tempos verbais que são utilizados nesse tipo de texto são, majoritariamente, presente do indicativo, pretérito indefinido e pretérito imperfeito. Pergunto-me, então, o que seria uma narração no futuro?

Outra questão em relação a esses conteúdos diz respeito à ausência de uma função comunicativa que dê conta do modo imperativo, que apesar de não estar explicitamente mencionado, assim como o modo subjuntivo, faria parte dos conteúdos gramaticais do componente LETB37 do nível intermediário. Este, por sua vez, se preocupa apenas com as funções de ampliar os “atos de palavras” e narrar no futuro e no passado.

Diante dessa descrição, notei algumas pequenas incoerências em relação a outras partes analisadas nos componentes que examinarei a seguir, e também observei uma consonância com a abordagem comunicativa de ensino de línguas, tal como foi apresentado anteriormente.

Expressão e Compreensão Escrita

O quadro abaixo resume as tipologias de redação e compreensão textual:

EXPRESSÃO E COMPREENSÃO ESCRITA		
LETB36	LETB37	LETB38
Expressão escrita Aquisição do código da escrita. Frases simples. Mensagem simples. Cartões postais. Cartas pessoais; cartas administrativas.	Expressão e Compreensão Escrita Narração. Compreender um texto narrativo; argumentativo. Iniciar-se à leitura de textos longos. Compreender contos. Fábulas. Tradução de pequenos trechos literários.	Expressão e Compreensão Escrita Leitura de textos explicativos, informativos, argumentativos, prescritivos, narrativos. Leitura de textos longos. Escuta e relato de contos. Resumo oral e escrito. Conectores lógicos, temporais, espaciais, os reformuladores. Indicadores da cronologia.

Algo que merece destaque é a aquisição do código da escrita por parte do aluno, habilidade esta que ele já possui, uma vez que sua língua materna e a língua estrangeira a ser estudada compartilham o mesmo código.

Em relação aos gêneros textuais que a seção apresenta, compete estabelecer quais são os principais gêneros utilizados no âmbito administrativo, visto que estes estão ligados às necessidades e atividades do contexto profissional e social do aluno aprendiz, tal como define Marcuschi:

Entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e práticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Considerando o dinamismo dos gêneros, ou seja, a sua capacidade de adaptação às situações socioculturais, além do fato do gênero se realizar em situações comunicativas em um contexto específico envolvendo pelo menos dois interlocutores (falante e ouvinte), apresento, a seguir, os principais gêneros textuais do âmbito empresarial, tendo como base, a pesquisa de Palma (2004) que trata dos gêneros textuais na era digital.

Ata

De acordo com Palma (2004, p. 76), as atas atuais são diferentes das tradicionais, pois não mais se utilizam livros com folhas enumeradas, termos de abertura e fechamento. Hoje em dia, as atas circulam em rede nas empresas e possuem tópicos com as informações essenciais que serão a pauta. O objetivo da reunião aparece destacado em parágrafo único, enquanto os assuntos a serem discutidos e os prazos para cada pauta são dispostos em tabelas. Por fim, no fechamento, preparam-se a memória e o resultado que são distribuídos por e-mail a todos os participantes.

Segundo a autora, apesar das mudanças na estrutura desse gênero, ele mantém seu propósito que é “registrar eventos comunicativos cuja cobrança de responsabilidades definidas em reunião possa ter nesse documento administrativo um elemento reconhecido legalmente pela comunidade que o originou” (PALMA, 2004, p. 82).

Aviso

Este gênero é frequentemente utilizado nas empresas e normalmente disposto no quadro de avisos instalado em locais de alta circulação, como corredores. Caracteriza-se por um texto informativo, curto e objetivo, como avisos de férias, campanhas e outras informações.

Bilhete

Texto curto, objetivo e escrito espontaneamente (diferente da carta pessoal), muitas vezes afixado na borda do computador com *post it*. Sua mensagem é breve e é uma forma descontraída de registro.

Informativos impressos

Dentro desse rótulo a autora agrupa uma série de gêneros utilizados para informar periodicamente os funcionários sobre temas da sua área profissional, sendo exemplos desse gênero: boletins, revistas, jornais, encartes e panfletos.

Carta profissional

Também denominada carta comercial, a carta profissional constitui um instrumento semioficial preciso e objetivo de linguagem polida e apresentação formal.

Circular

É definida por Cunha e Matos (1994, p. 22 apud PALMA, 2004, p. 92) como um instrumento que a empresa utiliza para dirigir-se a vários outros órgãos ou empresas sobre um tema de interesse comum. Assim como a carta profissional, a circular também possui uma linguagem polida, precisa e objetiva.

Reuniões presenciais

Palma (2004, p. 95) agrupa nessa categoria todos os eventos que exigem presença física, tais como: palestras, reuniões de equipe, cursos, minutos de segurança, reuniões para passagem de turno, entrevistas, etc.

E-mails

Para a Palma, o e-mail possui uma natureza híbrida e características da interação face a face. A partir das máximas de Grice, Palma (2004, p. 97) recupera alguns princípios que podem ser aplicados ao e-mail, devendo este ser: adequadamente informativo, certo, sincero, relevante e claro. Ela conclui que o propósito comunicativo do e-mail no âmbito profissional é informar, daí a constituir um texto informativo que ancora alguns dos outros gêneros aqui citados.

Ligações telefônicas

Nas empresas, o telefone é um instrumento fundamental na dinâmica que auxilia na realização de outras atividades como e-mail, *net-meeting* ou videoconferência. A conversa telefônica se assemelha à conversação face a face, pois apresenta sincronia, adequação da linguagem, variação tópica, fragmentação, hesitação, uso de marcas conversacionais, etc., mas diferencia-se das modalidades anteriores por ser oral.

Memorando

Cunha e Matos (1994, p. 31 apud PALMA, 2004, p. 122) definem o memorando como “forma de correspondência interna utilizada numa empresa ou repartição pública por chefes e dirigentes”. Visa a transmitir internamente mensagens breves e menos formais.

***Net-meeting* e Videoconferência**

Nesse gênero, todos os participantes compartilham os documentos da reunião em seus computadores, cuja tela é manipulada por quem conduz a reunião através de uma conferência telefônica ou videoconferência, muitas vezes em língua estrangeira.

Ofício

É utilizado como um texto informativo pelas empresas para encaminhamento de documentos importantes, solicitação de providências ou informações, convites, etc.

Relatório

Uma exposição de fatos e atividades, relatados de forma objetiva que, por vezes, apresenta análise, conclusões e sugestões acerca do tema.

Com efeito, o componente curricular precisa incluir outros gêneros e tipologias textuais, que deem conta das necessidades dos profissionais do Secretariado Executivo. Essas necessidades se resumem às cartas profissionais e à elaboração de cartões postais, gênero este praticamente extinto depois do advento da internet e as redes de comunicação interpessoais. No componente LETB37, predomina o estudo de textos narrativos, argumentativos, contos, fábulas e tradução de trechos literários.

Apesar de serem importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, poderiam ser substituídos por gêneros mais específicos como os elencados anteriormente e seriam perfeitamente coerentes com as tipologias textuais propostas pelo componente LETB38 que prioriza o estudo de textos informativos, prescritivos, narrativos, todos extremamente importantes para as atividades administrativas e empresariais. O conteúdo desse componente também inclui a escuta e relato de contos e de resumos orais e escritos, conectores lógicos, temporais, espaciais, reformuladores e indicadores da cronologia.

A tradução também deva fazer parte dos componentes, porque, uma das atribuições estabelecidas pela Lei que regulamenta a profissão de Secretário Executivo, é justamente a tradução de textos administrativos. Apenas quero ressaltar que esse trabalho deve se ajustar aos gêneros próprios do âmbito de trabalho do futuro profissional.

Expressão oral

EXPRESSÃO ORAL		
LETB36	LETB37	LETB38
-	Será dada ênfase à língua oral como meio de comunicação	Será dada ênfase à língua oral como meio de comunicação.

Embora a língua falada não apareça explicitamente no primeiro nível do ensino-aprendizagem e pertença aos últimos níveis de aquisição, ela é vista como um instrumento de comunicação, reforçando a concepção de língua na abordagem comunicativa, conforme constatado na descrição da ementa dos componentes curriculares. Com a palavra, Marcuschi:

A oralidade jamais desaparecerá, sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela sempre será a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

A definição de Marcuschi ressalta a importância da expressão oral na comunicação enquanto veículo de transmissão da identidade e da interação de um grupo de indivíduos. A proposta de expressão oral está de acordo com os outros elementos incluídos nos componentes e com a concepção de língua implícita.

Conteúdos gramaticais

CONTEÚDOS GRAMATICAIS		
LETB36	LETB37	LETB38
Sistema fonológico; acentuação; substantivo; gênero, número e grau; artigos: definidos, indefinidos e contrações; numerais; adjetivos: gênero, número e grau; possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos: adjetivos e pronomes; verbos auxiliares; ortografia dos fonemas; regras ortográficas; uso do pronome complemento; verbos regulares: 1ª, 2ª e 3ª conjugação; verbos irregulares: irregularidade própria e comum; entonação; advérbios; preposições; conjunções; interjeições.	Tempos e modos dos verbos; perífrases verbais. A oração e seus elementos.	Fonologia da língua espanhola: sistematização. Formas de discurso: direto e indireto. Frase, período simples e composto. Orações coordenadas e subordinadas.

Não pretendo aqui afirmar que uma concepção de língua é superior à outra, preferindo antes, verificar se a concepção de língua, que fundamenta a elaboração de componentes curriculares de ensino-aprendizagem da língua espanhola para futuros profissionais do Secretariado Executivo, contribui para uma formação eficaz e condizente, com os objetivos propostos pelos documentos que regem o curso em nível nacional e local, e com as necessidades laborais dos futuros profissionais.

Na primeira categoria analisada, observei que os componentes curriculares oficiais com suas ementas, conteúdos e objetivos implícitos, estão aquém de uma formação adequada de um Secretário Executivo Bilíngue.

Classificado como conteúdo específico dentro do projeto político-pedagógico no curso de Secretariado da UFBA, o ensino de uma língua estrangeira para esses fins profissionais, objetiva a comunicação hábil em um idioma estrangeiro. Espera-se que o profissional seja capaz de se comunicar-se em determinados contextos laborais que vão além da mera aprendizagem de estruturas linguísticas.

Destarte, não estou totalmente de acordo com a concepção de língua que fundamenta os programas dos componentes analisados, visto que, como já foi citado no capítulo anterior, pretende-se:

Formar profissionais Secretários Executivos com responsabilidade social, autonomia e flexibilidade, considerando as transformações da sociedade contemporânea, e que sejam capazes de participar do processo de gestão e desenvolvimento das instituições públicas, privadas e do terceiro setor, com competências em gerenciamento, comunicação, e conhecimento sistêmico das organizações. (UFBA, 2013, não paginado).

A abordagem comunicativa embutida nesses componentes é ainda bastante tradicional e redutora, mormente se pensarmos nos avanços das investigações aqui citadas e observarmos que, na ementa, isso reflete uma possível aproximação de uma visão mais estrutural da língua.

Comungo das discussões teóricas apresentadas nesta seção: a língua produz e é produto da interação social e ela deve funcionar como espaço de construção e compreensão e interação de ideologias que configuram os grupos sociais. O ensino-aprendizagem, voltada para a comunicação em contextos profissionais, deve privilegiar conteúdos para desenvolver as competências requeridas na futura profissão do formando, além daquelas necessárias à interação com os indivíduos de seu grupo social.

4.4 CATEGORIA 2: OS COMPONENTES E AS QUATRO HABILIDADES

Convêm agora oferecer algumas breves definições das habilidades que norteiam meu trabalho. Sobre a compreensão oral, concordo com James (1984, p. 129) que afirma que esta não é uma única habilidade, mas várias não passivas que envolvem a percepção auditiva dos elementos produzidos pela expressão oral. Além disso, não uma habilidade passiva, a compreensão oral é extremamente necessária para desenvolver outras como a fala e a escrita.

Estou de acordo igualmente com a afirmação de Antunes (2003, p. 112), que diz que “a atividade de ouvir constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que ela implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita.” Quando ouvimos, interpretamos o que o outro diz e utilizamos não apenas a habilidade de ouvir, mas também nosso conhecimento linguístico e extralinguístico sobre um tema, além da capacidade oral para interagir.

Sobre a compreensão leitora, Acquaroni Muñoz (2008) frisa a necessidade da prática guiada da habilidade escrita que já começamos a desenvolver em língua materna na escola e que devemos fazer em relação à língua estrangeira:

A compreensão leitora constitui, por si só, uma autêntica estratégia de aprendizagem que deve começar desde o início. Nos primeiros anos da infância, um sujeito adquire consciente e espontaneamente, as habilidades linguísticas orais na sua língua materna (L1). No entanto, a aquisição das habilidades escritas exige, tanto em L1 como em L2, um processo consciente e guiado de instrução formal em um âmbito institucional. (ACQUARONI MUÑOZ, 2008, p. 9).²²

Segundo Mayor (2000), Acquaroni Muñoz afirma ainda que:

[...] a leitura constitui uma das modalidades mais complexas e essenciais da atividade linguística, na qual participam variáveis de diversa índole – cognitivas, linguísticas, textuais, socioculturais, biológicas, etc. – que, [...] interagem de forma dinâmica. (ACQUARONI MUÑOZ, 2008, p. 943).

Podemos correlacionar a complexidade da compreensão oral e leitora com os elementos que Rivers e Temperley apresentam como fundamentos da interpretação de uma mensagem:

- os conhecimentos que já possuímos da L2;
- o grau de familiaridade com o assunto da mensagem;
- o conhecimento do mundo real que compartilhamos com o falante;
- a relação com o falante e/ou o que opinamos sobre suas atitudes e interesses;

²² Texto original: “La comprensión lectora constituye ya en si misma una auténtica estrategia de aprendizaje que hay que empezar desde el principio. Un sujeto adquiere, en los primeros años de su infancia, las destrezas lingüísticas orales de forma inconsciente y espontánea, junto a su lengua materna (L1). Sin embargo, las destrezas escritas exigen para su adquisición, tanto en L1 como en L2, un proceso consciente y guiado de instrucción formal en un ámbito institucional.”

- a visão que obtemos das circunstâncias em que se produz a mensagem, assim como as que a precederam;
- nosso conhecimento do contexto cultural em que ocorre e;
- a leitura que fazemos dos traços paralinguísticos (velocidade de emissão, duração das pausas, gestos, etc.). (RIVERS; TEMPERLEY, 1978, p. 68).²³

Assim percebemos a importância do conhecimento de mundo do aluno e a necessidade de inserir esses elementos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Se pensarmos a partir da perspectiva de ensino-aprendizagem voltada para os fins profissionais, fica evidente a importância de se conhecerem as necessidades do aprendiz e os conhecimentos que já possui em relação à sua prática laboral. Pois, esse arcabouço será uma base para elaborar um curso em que o aluno possa desenvolver as habilidades supracitadas de forma significativa.

Nussbaum et al (2001) afirmam que a expressão oral é:

O ensino da compreensão oral é primordial na aprendizagem da LE se o objetivo é que o aprendiz possa alcançar uma competência suficiente para comunicar-se oralmente em situações comuns da vida diária. A compreensão oral está presente em numerosas atividades do aprendiz e seu desenvolvimento está estritamente ligado ao desenvolvimento das outras habilidades. Não se pode pensar em uma interação oral efetiva sem que os interlocutores se entendam. (NUSSBAUM ET AL, 2001 apud MANGA, 2012, p. 159).²⁴

Giovannini (2007, p. 49), por sua vez, diz que “as atividades de expressão oral não estão destinadas unicamente a prática de conteúdos gramaticais ou nociofuncionais, mas também ao exercício do uso efetivo da língua, em seu processo de interação e comunicação”.²⁵ Podemos ver a compreensão oral como uma habilidade que está estritamente ligada as outras: não funciona apenas como forma de treinar estruturas gramaticais, mas como um instrumento de interação entre os falantes de uma língua.

²³ Texto original:

- “– los conocimientos que ya poseemos de la L2;
 – el grado de familiaridad con el asunto del mensaje;
 – el conocimiento del mundo real que compartimos con el hablante;
 – la relación con el hablante y /o lo que opinamos de sus actitudes e intereses;
 – la visión que obtenemos de las circunstancias en que se produce el mensaje, así como las que le precedieron;
 – nuestro conocimiento del contexto cultural en que ocurre y
 – la lectura que hacemos de los rasgos paralingüísticos (velocidad de emisión, duración de las pausas, gestos, etc.).”

²⁴ Texto original: “La enseñanza de la comprensión oral es primordial en el aprendizaje de la LE si lo que se persigue es que el aprendiz pueda alcanzar una competencia suficiente para comunicarse oralmente en situaciones comunes de la vida diaria. La comprensión oral está presente en numerosas actividades de aprendizaje y su desarrollo va estrechamente ligado al desarrollo de las otras destrezas. No se puede pensar en una interacción oral efectiva sin que los interlocutores se entiendan.”

²⁵ Texto original: “las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua, en su proceso de interacción y comunicación.”

Segundo Cassany (1999, p. 23), a concepção dos termos *escrever*, *escrita* e *expressão escrita* passou por importantes mudanças nas últimas duas décadas devido às contribuições das disciplinas das ciências da linguagem, da psicologia cognitiva e da crítica literária. Para o autor, a escrita é “uma manifestação da atividade linguística humana, como a conversação, o monólogo ou, em outro nível, os códigos de gestos ou o alfabeto Morse”. (CASSANY, 1999, p. 24).²⁶ Cassany (1999, p. 24-39) ainda afirma que a escrita compartilha as mesmas características da comunicação verbal, a saber: atividade linguística e intenção; contextualização; processo dinâmico e aberto; discurso organizado; gêneros e polifonia; variação; perspectiva crítica; habilidades linguísticas e composição.

Além disso, Cassany aponta para a integralização dessa habilidade com as outras, uma vez que a composição escrita é, talvez, a mais complexa de todas, pois exige o uso instrumental das habilidades de compreensão escrita, oralização e conversação por parte do escritor.

Um ponto comum entre as definições aqui apresentadas se resume à integralização das habilidades linguísticas, visto que normalmente coexistem e se beneficiam, conforme assinala Cassany:

A organização tradicional das quatro habilidades linguísticas básicas em critérios dicotômicos (receptivas/productivas e orais/escritas) transmite a falsa ideia de que se trata de habilidades discretas e independentes. No uso real, tais habilidades não apenas se integram em cada situação comunicativa, como apresentam variados graus de implicação: a fala espontânea inclui o subprocesso da escuta interior ou auto-correção (LEVELT, 1987), além do intercâmbio constante dos papéis entre emissor-receptor; e as habilidades escritas implicam as orais, visto que a imensa maioria dos alfabetizados usa a oralidade para adquirir a grafia. (CASSANY, 1999, p. 39).²⁷

Acredito que o ensino-aprendizagem significativo de uma língua deve possibilitar o desenvolvimento das quatro habilidades básicas, especialmente no uso dessa língua para fins profissionais como no Secretariado Executivo, o qual possui diversas funções que exigem as habilidades orais e escritas, como veremos a seguir.

²⁶ Texto original: “una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse.”

²⁷ Texto original: “La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas en criterios dicotómicos (receptivas/productivas y orales/escritas) transmite la falsa idea de que se trata de destrezas discretas e independientes. En el uso real, dichas habilidades no sólo se integran en cada situación comunicativa, sino que presentan variados grados de implicación: el habla espontánea incluye el subproceso de escucha interior o autocorrección (Levelt, 1987), además del intercambio constante de roles entre emisor-receptor; y las habilidades escritas implican las orales, puesto que la inmensa mayoría de los alfabetizados usa la oralidad para adquirir la grafia.”

Entre as atribuições do Secretário Executivo, dispostas no Art. 4º da Lei 9.261/96, cabe destacar os incisos a seguir:

- II – assistência e assessoramento direto a executivos;
- III – coleta de informações para a consecução de objetivos e metas de empresas;
- IV – redação de textos profissionais especializados, **inclusive em idioma estrangeiro**;
- V – interpretação e sintetização de textos e documentos;
- VI – taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, **inclusive em idioma estrangeiro**;
- VII – versão e tradução **em idioma estrangeiro**, para atender às necessidades de comunicação da empresa; [...] (BRASIL, 1996a, não paginado, grifo nosso).

Tais funções ajudam a compreender quais habilidades devem ser o foco principal de um curso de língua estrangeira, sendo que em três delas aparecem claramente a expressão “em idioma estrangeiro”.

Esse documento e o inciso VI do Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Secretariado Executivo revelam que o profissional da área deve ter: “[...] domínio dos recursos de expressão e de comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações inter-pessoais ou inter-grupais” (BRASIL, 2005, p. 79). Assim, identificamos claramente as habilidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz de uma língua estrangeira para fins profissionais.

O quadro abaixo ilustra a correspondência entre essas atividades e as quatro habilidades no ensino-aprendizagem, o que está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais anteriormente citadas:

FUNÇÕES	HABILIDADES
II - assistência e assessoramento direto a executivos;	Expressão e compreensão oral
III - coleta de informações para a consecução de objetivos e metas de empresas;	Compreensão escrita
IV - redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro;	Expressão escrita
V - interpretação e sintetização de textos e documentos;	Expressão e compreensão escrita
VI - taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, inclusive em idioma estrangeiro;	Compreensão oral e expressão escrita
VII - versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa;	Compreensão e expressão escrita

Partindo da discussão teórica do primeiro capítulo sobre a elaboração de um curso para fins profissionais, cabe lembrar que as três principais bases, defendidas por autores como Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991) e Stevens (1988), são: a análise das necessidades dos alunos, a clareza dos objetivos e um conteúdo específico.

Portanto, detectar quais são as habilidades exigidas pela profissão conforma uma análise das necessidades que deverão ser desenvolvidas durante o curso e que alicerçarão a elaboração dos componentes curriculares e seu planejamento. As principais habilidades também se referem ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma característica da própria profissão que, como já foi mencionado no capítulo anterior, sempre exigiu a redação.

A componente LET E22 – Redação Empresarial em Língua Espanhola – visa ao desenvolvimento da habilidade da escrita técnica, uma vez que sua ementa define a escrita própria dessa área como: “Redação de textos referentes ao trabalho do secretário executivo”. Sua carga horária consta de 68 horas dedicadas, segundo o conteúdo programático, à “produção de textos: cartas, memorandos, e-mails, ofícios, etc. em língua espanhola”.

Concluimos, então que a elaboração de um componente curricular de língua estrangeira deve estar calcada na formação de um profissional reflexivo e crítico, autônomo e com habilidades comunicacionais que o permitam desenvolver-se como gestor organizacional nas diversas esferas administrativas contemporâneas. Devemos focalizar o desenvolvimento das quatro habilidades integradas a partir de uma concepção de língua que pretenda compreender os processos sociais e promova a interação com outros indivíduos. Assim, o aluno construirá seu próprio conhecimento da língua estrangeira, valendo-se dela.

4.5 CATEGORIA 3: ESPECIFICIDADES DOS COMPONENTES PARA O CURSO

Após a análise dos itens anteriores, reputo importante, dentro dessa pesquisa, abordar o ensino de espanhol para fins profissionais, uma vez que esse é o objetivo dos componentes voltadas para esse perfil de aprendiz.

4.5.1 Competências do egresso, a aprendizagem e a finalidade do espanhol no PPP do curso de Secretariado Executivo

Ainda que eu tenha comentado sobre o perfil do profissional de secretariado, considero necessário nessa parte apresentar o perfil do egresso do curso de Secretariado Executivo na UFBA, tal como se encontra em seu projeto político-pedagógico:

O Secretário Executivo é um profissional com competências para desempenhar as funções de planejamento, organização e gerenciamento dos trabalhos de secretarias executivas, além de assessorar staffs, gerenciar setores, utilizando novas tecnologias. Este profissional trabalha com discrição, sensibilidade e lucidez pra diagnosticar e gerenciar soluções para situações novas e de conflitos, com visão empreendedora e inovadores, adaptando-se às realidades e valores em constantes mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais, sem perder de vista princípios éticos e de cidadania. (PPP, Anexo I deste trabalho).

A necessidade de citar esse trecho do projeto se deve ao fato de que o currículo, de qualquer componente destinado ao referido curso, deveria se amoldar ao perfil definido e auxiliar o aluno para adquirir as competências profissionais exigidas. O ensino da língua estrangeira deveria ser um aliado no desenvolvimento dessas competências e ir além de uma mera prática voltada para o ensino-aprendizagem de estruturas linguísticas.

Vimos anteriormente que a estrutura do curso divide as componentes do currículo entre conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos, e que, segundo essa divisão, os componentes curriculares de língua estrangeira fariam parte dos conteúdos específicos do curso.

Segundo o PPP (Anexo I deste trabalho), esses conteúdos têm como objetivo desenvolver as competências/habilidades do “domínio dos recursos de expressão e de comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais”.

Os trechos aqui destacados do PPP implicam no desenvolvimento de competências que, por sua vez, podem ser definidas como:

[...] a capacidade do indivíduo de articular, relacionar e aplicar os diferentes saberes conhecimentos e experiências anteriores, o que se concretiza através de processos mentais complexos e mobilizam esses conhecimentos para a solução de tarefas, em muitos casos desafiadoras, e que requerem de certas atitudes e habilidades para serem resolvidas com sucesso a longo ou curto prazo. Ela é uma ação cognitiva, afetiva e social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. (ORTIZ ALVAREZ, 2011, p. 191).

Partindo dessa definição, é possível mensurar a necessidade de integração dos conhecimentos para que o indivíduo possa relacioná-los e desenvolver as competências necessárias para as atribuições de sua carreira. Podemos pensar também no papel do professor nesse processo, uma vez que também entram em jogo suas próprias competências, cuja construção, de acordo com o Parecer nº 9/2001 do Conselho Nacional da Educação, “deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica deve ser articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2002, p. 29).

Conforme o documento citado, o professor precisa reconhecer as necessidades da sua comunidade e desenvolver uma prática reflexiva que o permita autoavaliar-se no magistério:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL, 2002, p. 29).

O ensino voltado para fins profissionais exige que o discente desenvolva as três dimensões da competência, apresentadas por Ortiz Alvarez (2011, p. 191): “saberes, atitudes e valores”. Nas palavras da autora:

Há o domínio do saber formalizado, o domínio cognitivo, que se realiza através das operações sobre os conhecimentos produzidos pela sociedade e que fundamentam a ação das pessoas como indivíduos e profissionais; há o saber fazer, pois a competência se consolida numa ação ou conjunto de ações articuladas; e ainda o saber ser, ou seja, o conhecimento posto em prática através da ação das pessoas, numa ação regulada socialmente. (ORTIZ ALVAREZ, 2011, p. 191).

Estou convicta de que a prática docente do professor de língua estrangeira deve estimular o aprendiz a adquirir competências e também a dominar esses três saberes que, da mesma forma, farão parte de sua vida profissional.

4.5.2 Os componentes curriculares e as teorias para fins profissionais

No Capítulo 1, falei sobre as teorias para o ensino de língua estrangeira para fins específicos sob a luz de investigadores como Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1980) e Strevens (1988), frisando que o ponto comum entre esses estudiosos se centrava na análise das necessidades do aprendiz como base para a elaboração de um curso significativo para esse futuro profissional.

Partindo dessa premissa, após analisar os componentes curriculares voltados para o ensino de espanhol como língua estrangeira para fins profissionais no curso de Secretariado Executivo da UFBA, constatei a ausência de uma preocupação em desenvolver as competências designadas nos documentos oficiais – o PPP – que regem o curso em nível nacional.

Ao examinar os componentes curriculares, não constatei o objetivo de desenvolver nesse futuro profissional, o domínio em língua estrangeira dos recursos expressivos que o possibilitem atuar com autonomia nas diversas situações comunicativas que se lhe apresentarão.

Basta observar que as ementas dão conta de que esse aprendiz tenha contato com as estruturas linguísticas para assim comunicar-se. O que também pode ser visto no conteúdo programático de cada componente, uma vez que os da seção “conteúdos gramaticais” dominam toda a programação. Daí minha conclusão de que os aprendizes não são estimulados a refletir sobre sua prática profissional e a aquisição das competências necessárias à sua área.

Do meu ponto de vista, essa ausência revela a importância de colocar na prática a base, para a elaboração de qualquer curso de línguas (seja para fins profissionais ou não), que vise analisar e identificar as necessidades do público-alvo. Quando conhecemos bem o perfil profissional dos aprendizes e seu contexto sociocultural, podemos planejar um curso significativo para todos os participantes diretos e indiretos: professores, aprendizes e indivíduos da comunidade e mercado laboral do profissional.

Os componentes curriculares em espanhol para os graduandos do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal da Bahia falham, por não se proporem a sanar as necessidades desses aprendizes e não se integrarem aos outros conteúdos específicos do curso. Com efeito, o curso seria enriquecido por uma possível interdisciplinaridade e adequação aos documentos oficiais que regem a profissão de Secretário Executivo no Brasil.

Atualmente, existem novos componentes curriculares que ainda estão em tramitação e não foram aprovados pelas instâncias competentes, porém, acreditei importante a breve apresentação da estrutura de uma das ementas desses componentes.

Os novos componentes apresentam uma visão de língua que tem o objetivo de formar profissionais reflexivos e culturalmente sensíveis, objetivo este condizente com a visão de que o currículo:

Expressa-se em um sistema educativo concreto que lhe dá um significado real, já que está destinado a determinados professores e estudantes. Portanto, a aproximação conceitual do currículo como instrumento de ação reflexiva deve permitir que os agentes que trabalham diretamente, tratem o currículo não como algo dado ou uma realidade objetiva, mas como algo flexível que proporciona a constante adequação entre o que propõe, as finalidades escolares e o perfil sociocultural do universo no qual está inserida a instituição educativa. (VITA, 2012, p. 52).²⁸

Basta tomarmos como exemplo a ementa do nível básico:

Estudo dos aspectos linguísticos e culturais da língua espanhola em nível básico. Conhecimento dos aspectos fonológicos da língua espanhola. Compreensão oral e escrita de textos autênticos em língua espanhola. Conhecimento do sistema nominal, pronominal e verbal da língua espanhola. Relações entre aspectos culturais hispânicos e brasileiros. (COMPONENTES CURRICULARES, Anexo VI deste trabalho).

²⁸ Texto original: “se expresa dentro de un sistema educativo concreto que le da un significado real, ya que va destinado a unos determinados profesores y estudiantes. Por lo tanto, la aproximación conceptual del currículum como instrumento de acción reflexiva debe permitir a los agentes que trabajan directamente con él tratarlo, no como algo dado o una realidad objetiva, sino como algo flexible que proporciona la constante adecuación entre lo que propone, las finalidades escolares y el perfil sociocultural del universo en el cual está inserta la institución educativa.”

Vejo uma preocupação em desenvolver os aspectos linguísticos sem dissociá-los dos aspectos culturais, sendo a língua um espaço de reflexão sobre o eu e a alteridade. Quanto às habilidades, a ementa contempla a compreensão oral e escrita, porém na seção do conteúdo programático, encontramos a preocupação em desenvolver a produção escrita de gêneros textuais simples em espanhol.

Não se menciona a produção oral na ementa nem como parte do conteúdo programático. Além disso, não vejo uma preocupação com as especificidades de um componente voltado para o ensino para fins profissionais.

Por não estar oficialmente em vigor, não me aprofundei na análise destes novos componentes, mas continuo acreditando que a principal premissa para a elaboração de um curso de língua espanhola para fins profissionais é sempre a análise do perfil e necessidades dos profissionais da área de Secretariado Executivo em seu contexto sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação surgiu como uma tentativa de responder à seguinte pergunta: Quais são as premissas que deve ter um curso de língua espanhola voltado para profissionais em formação no Secretariado Executivo Bilíngue?

No primeiro capítulo apresentei o surgimento dos estudos voltados para o ensino de línguas baseados nas necessidades específicas de seus aprendizes. Vimos como, no período anterior à Segunda Guerra Mundial, aprender uma língua estrangeira era sinônimo de uma educação completa e refinada.

O novo cenário social pós-guerra provocou questionamentos sobre as especificidades do ensino-aprendizagem de línguas em contextos comerciais. Quando exemplo os Estados Unidos se tornaram a grande potência industrial e comercial, o inglês se tornou a língua franca do mundo, aumentando a demanda por cursos no mundo inteiro. Já na década de 80, a Espanha também decidiu investir no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do espanhol para fins comerciais e, posteriormente, para outros fins específicos, conforme foi comentado no primeiro capítulo.

Dentro dessas reflexões, cheguei à primeira constatação da pesquisa: a questão da nomenclatura “fins específicos”. As leituras e as reflexões me levaram a considerar que qualquer ensino-aprendizagem está voltado para propósitos específicos e, assim como Blanca Aguirre Beltrán, acredito que *ensino de línguas para fins profissionais* é a terminologia mais adequada para a prática que visa a sanar a necessidade de se aprender uma língua voltada para o âmbito laboral do aprendiz. Ou seja, o ensino para fins específicos seria um grupo macro no qual estaria inserido o ensino para fins profissionais, acadêmicos, entre outros.

No segundo capítulo, descrevi o perfil do profissional em Secretariado Executivo, revelando a importância dessa profissão desde a Grécia Antiga e ressaltando como as mudanças na estrutura social e os avanços na tecnologia contribuíram para a formação do perfil atual do Secretário.

Também teci umas considerações sobre a estrutura curricular multidisciplinar do curso na UFBA, que, por sua vez, se apoia nos documentos oficiais que regulamentam a profissão, demonstrando estar em perfeita consonância com as competências requeridas para o profissional da área.

A partir das teorias da investigação documental dentro do paradigma da pesquisa qualitativa fundamentada no interpretativismo, realizei as análises, tendo como corpus os documentos citados ao longo do trabalho e os estudos da abordagem de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

Apoiando-me nas leituras das teorias implícitas neste trabalho e pelos documentos oficiais que conformam seu corpus, cheguei à conclusão de que os componentes curriculares, ofertados pelo Instituto de Letras da UFBA à comunidade de estudantes do curso de Secretariado Executivo Bilíngue, não dão conta de um ensino-aprendizagem voltado para o cumprimento das especificidades e desenvolvimento das competências que o projeto político pedagógico preconiza. As principais inconformidades e carências desses componentes que posso apontar são:

1. Ausência de preocupação com a formação de um profissional autônomo, crítico, capaz de interagir em negociações de diversas naturezas, explicitada através da inadequação da ementa dos componentes analisados.
2. Concepção de língua, enquanto comunicação, desprovida de seu contexto sociocultural. Ao se focar o estudo das estruturas da língua como instrumento para se atingir a comunicação, foge-se completamente do perfil de egresso e dos objetivos profissionais detalhados nos documentos.
3. Ausência de um cuidado maior na eleição dos conteúdos programáticos, especialmente a seleção dos gêneros e tipos textuais a serem estudados pelos aprendizes, tendo em conta que uma das principais habilidades linguísticas do secretário diz respeito à escrita coerente de textos do âmbito empresarial. Além disso, constatei que demasiada ênfase em conteúdos gramaticais desiguais entre os componentes analisados.
4. Necessidade de desenvolver e integrar as quatro habilidades: expressão oral e escrita, compreensão oral e escrita, visto que a função de Secretário exige que esse profissional seja capaz de se comunicar eficazmente em diversas situações e, além disso, acredito que todo ensino-aprendizagem de língua deve integrar essas quatro habilidades que são os pilares da interação humana.
5. Necessidade de se estabelecer uma interdisciplinaridade entre os componentes de língua estrangeira e os de outras áreas do conhecimento, por exemplo, Administração e Ciências Tecnológica. Reputo importante a integração de outros saberes para desenvolver as competências sugeridas no projeto político pedagógico do curso e outros documentos oficiais citados ao longo deste trabalho.
6. Desconhecimento do perfil profissional do Secretariado Executivo e habilidades requeridas para desenvolver competências que esses profissionais realmente utilizarão no seu contexto laboral. Vi que não houve uma preocupação em se realizarem pesquisas para definir as premissas a partir das quais os componentes curriculares seriam elaborados para esse grupo de estudantes e futuros profissionais. Também não há preocupação com as teorias que fundamentam o ensino de línguas para fins específicos, ou como prefiro chamar, fins profissionais.

Diante do exposto, acredito que a principal premissa para a elaboração de um curso de língua estrangeira é a de ter em conta as necessidades dos participantes no ensino-aprendizagem dessa língua. Para se elaborar um componente curricular, não basta focalizarmos a língua sem sua inserção no mundo do aluno, afinal essa abordagem só será significativa se houver integração entre os conhecimentos linguísticos e socioculturais. A realidade do aprendiz muito pode nos dizer sobre o procedimento mais adequado de um ensino-aprendizagem, ainda que complexo, eficaz e frutífero para todos os participantes.

Não foi meu objetivo nessa pesquisa propor novos componentes curriculares, mas apresentar um esboço do que creio ser um modelo de ementa para os componentes de aquisição analisadas:

Exemplo de ementa para os componentes curriculares de língua espanhola:

Estudo dos aspectos linguísticos e culturais da língua espanhola voltado para a comunicação interpessoal e intergrupar em contextos profissionais. Compreensão e produção de textos autênticos escritos e orais de tipologia específica.

No exemplo de ementa acima, procurei refletir sobre todos os aspectos analisados ao longo desta pesquisa. O objetivo é que essa ementa contemple não apenas o ensino da língua espanhola para o Secretariado Executivo, mas os fins profissionais de uma forma geral.

A meu ver, a abordagem comunicativa está adequada aos objetivos e necessidades do ensino-aprendizagem voltado para fins profissionais. Entretanto, defendendo a visão de língua como instrumento de comunicação não dissociável dos aspectos sociais e culturais da comunidade falante dessa língua e proponho que os conteúdos incluídos nos componentes curriculares estejam em conformidade com o perfil profissional dos aprendizes presentes nos documentos regulamentadores da profissão e o curso universitário no país.

Por fim, busquei nessa pesquisa contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino-aprendizagem da língua espanhola para fins profissionais. Existem relações profundas de intercâmbio profissional entre o Brasil e os países hispanofalantes e pouco se tem investigado a respeito. Se houvesse maior preocupação com a realidade profissional de seus aprendizes, esse ensino poderia ser bem mais significativo.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI MUÑOZ, R. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 943-964.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. **Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos**. Madrid: SGEL, 2012.
- _____. La enseñanza del español con fines profesionales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 1.109-1.128.
- _____. **El español por profesiones. Servicios financieros: banca y bolsa**. Madrid: SGEL, 2000.
- _____. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. **Carabela** (44), Madrid, SGEL, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2002. 75 p.
- _____. A Abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 13-28.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BASTÚS Y CARRERA, V. J. **Diccionario Histórico Enciclopédico**. [S.l.]: Imp. Roca, 1829.
- BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Orientação para estágio em secretariado: trabalhos, projetos e monografias**. São Paulo: Thomson, 2003. 117 p.
- BOND, M. T.; OLIVEIRA, M. de. **Manual do Profissional de Secretariado, v. 1: Conhecendo a profissão**. Curitiba: Ibplex, 2009.

BORGES, E. F. do V. **Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2005.

_____. **Parecer nº 102, de 11 de março de 2004**. Conselho Nacional de Educação. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Secretariado Executivo. Brasília: D.O.U., 2004.

_____. **Parecer nº 9/2001, de 8 de maio de 2001**. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: D.O.U., 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 16 de setembro de 2013. Não paginado.

_____. **Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997**. Conselho Nacional de Educação. Orientação para as Diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: D.O.U., 1997.

_____. **Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996**. Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o *caput* do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Brasília: D.O.U., 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9261.htm#art1>. Acesso em: 10 de maio de 2013. Não paginado.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 de julho de 2013. Não paginado.

BRASIL. **Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985.** Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Secretário, e dá outras Providências. Brasília: D.O.U., 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7377.htm>. Acesso em: 12 de março de 2013. Não paginado.

_____. **Lei nº 6.556, de 6 de setembro de 1978.** Dispõe sobre a atividade de Secretário e da outras providências. Brasília: D.O.U., 1978. Disponível em: <http://www.fenassec.com.br/site_antigo/artigos/art119.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2013. Não paginado.

BRUMFIT, C. J. **Communicative methodology in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CÁMARA OFICIAL DE COMERCIO E INDÚSTRIA DE MADRID. Servicios. Disponível em: <<http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=513>> Acesso em: 18 de outubro de 2013. Não paginado.

CASSANY, D. **Construir la escritura.** Madrid: Paidós Ibérica, 1999.

CELLARD, A. A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, D. F. **O ensino de Línguas para Fins Específicos como uma proposta de abordagem da Língua Inglesa no Ensino Médio.** Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CUNHA, M. T. da; MATOS, N. J. **Redação Técnica e Oficial.** 4. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1994.

DIOGO, F. **Por um Projecto Educativo de Rede.** 2. ed. Lisboa: Asa, 1998.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes – A Multi-disciplinary Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DURHAM, E. R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, A. M. **Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI.** Recife: YK Produtora de Eventos, 1997.

- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.
- GIL, J. F. **Análisis de datos cualitativos. Aplicación a la Investigación Educativa**. Barcelona: PPU, 1994.
- GIOVANNI, A. et al. **Profesor en acción 3**. Madrid: Ed. Elsa/Grupo Didascalía S.A., 2007.
- GUIMARÃES, M. E. **O livro azul da Secretária**. 15. ed. São Paulo: Érica, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Arnold, 1985.
- _____. **Learning how to mean: explorations in the development of language**. Londres: Edward Arnold, 1975.
- HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.
- HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 2.0a. Rio de Janeiro: Objetiva, Instituto Antônio Houaiss, 2007. Não paginado.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**. Cambridge: CUP, 1992.
- _____. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: CUP, 1987.
- HYMES, D. Models of the interaction of language and social settings. **Journal of social issues**, 1967.
- JAMES, C. J. Are you Listening: The Practical Components of Listening Comprehension, **Foreign Language Annals**, 17(4), 1984.
- KENNEDY, C.; BOLITHO R. **English for Specific Purposes**. London: Macmillan, 1984.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la Investigación Educativa**. Barcelona: Hurtado Ediciones, 1996.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGA, A. El Desarrollo de la Expresión Oral en Las Aulas de Español Lengua Extranjera. **Syllabus Review** 3 (1), p. 153-171, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Gêneros discursivos & oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base de gêneros**. Recife; PG em Letras: UFPE, 2001.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MATTE BON, F. Los contenidos funcionales y comunicativos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 811-834.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYOR, J. Estrategias de comprensión lectora. **Carabela** (48), p. 5-24, Madrid, SGEL, 2000.

MENDES, E. O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T. et al. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T., Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: CUP, 1978.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NONATO JÚNIOR, R. **Epistemologia e teoria do conhecimento em secretariado executivo: a fundação das ciências de assessoria**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

NUSSBAUM, L. et al. **Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis, 2001.

ODERICH, C. A universidade do futuro. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 67-77, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, J. T. de. **A fascinante história do livro**. Rio de Janeiro: Kosmos, 1985.

OLIVEIRA, R. S. de. **Los Parámetros y Orientaciones Curriculares para la Enseñanza de E-LE en Brasil: Análisis Comparativo con el MCER y Significado para la Formación de Profesorado**. Tese. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2012.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Políticas de difusão e formação crítica em PLE: por uma formação por competências. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

PALMA, C. M. de L. **Os Gêneros Textuais na Atividade Empresarial da Era Digital**. Dissertação. Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2004.

PARQUETT, M. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. Brasília: MEC, 2011. Coleção Explorando o Ensino. Espanhol, v. 16. p. 137-292. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa II. Retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos.** Buenos Aires: Fundación Universidad a distancia Hernandarias, 2007.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Cambridge: CUP, 2003.

RIVERS, W. M.; TEMPERLEY, M. S. **A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language.** Oxford: OUP, 1978.

ROBINSON, P. **ESP Today: a Practitioner's Guide.** Hertfordshire: Prentice Hall, 1991.

_____. **ESP (English for Specific Purposes).** Oxford: Pergamon, 1980.

SABINO, R. F.; ROCHA, F. G. **Secretariado: do escriba ao web writer.** Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDAN, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009.

SEARLE, J. R. **Speech Acts.** Cambridge: CUP, 1969.

SILVA, G. A. **Teoria dos atos de fala.** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

SOUZA, M. L. de. **A Abordagem comunicativa: influências e reflexos no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.** São Luís: [s.n.], 2005.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (Ed.). **Anthology Series 21.** Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1988.

TARDIN, R. de C. Das origens do comunicativismo. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, 2007.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Administração. Informações sobre a **Portaria nº 927/98, de 21 de agosto de 1998.** Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/pt-br/node/507/objetivos>>. Acesso em: 10 de outubro de 2013. Não paginado.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.

VÁZQUEZ, G. La enseñanza del español con fines académicos. In: LARA CASADO, V. (Coord.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Alcobendas: SGEL, 2004. p. 1.129-1.147.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

VITA, F. A. **Evaluación de la Educación Superior en Brasil: análisis y propuesta curricular para os cursos de formación de Profesores de Español**. Tese. Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2012.

WIDDOWSON, H. C. Aspects of syllabus design. In: TICKOO, M. (Ed.). **Language syllabuses: State of the art**. Singapore: RELC, 1987

_____. **Learning purpose and language use**. Oxford: OUP, 1983.

WILKINS, D. A. Grammatical, situational and notional syllabuses. In: Brumfit, C. J.; Johnson, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: OUP, 1979a. p. 82-90.

WILKINS, D. A. Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate Grammar. In: Brumfit, C. J.; Johnson, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: OUP, 1979b. p. 91-98.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I

Excerto do Projeto Político Pedagógico do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal da Bahia.

Anexo II

Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005.

Anexo III

Ofício nº 110/05 DLR

Anexo IV

Proposta de integralização curricular

Anexo V

Ofício CCS nº 40/08

Anexo VI

Componentes curriculares