

**O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA NEGÓCIOS,  
A LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E A TEORIA  
DE GÊNERO/REGISTRO \***

**Teaching English for Specific Business Purposes, Systemic-  
Functional Linguistics and the Register/Genre Theory**

Orlando VIAN JR. (PUC-SP)

**Abstract**

*This article aims at presenting some results on the design of an ESP speaking course taught at a major Brazilian bank located in the city of São Paulo. The course, based on systemic-functional linguistics, was designed focusing on students' communicative needs as well as on their departmental necessities, departing from (i) the genre students were supposed to perform and (ii) the teaching of speaking from an ESP perspective. We conclude by pointing out suggestions on designing a genre-based course, as well as contributing to theoretical discussions on genre/register theory.*

**Key-words:** *genre/register; English for Specific Business Purposes; speaking; business meetings.*

**Resumo**

*Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados do planejamento de um curso instrumental com foco na produção oral ministrado em uma grande instituição bancária na cidade de São Paulo. O curso, de base sistêmico-funcional, foi planejado baseado nas necessidades dos alunos e de suas respectivas áreas, tendo como pontos de partida (i) o gênero discursivo do evento comunicativo-alvo dos quais os alunos participam e (ii) o ensino instrumental da produção oral. Concluímos apontando sugestões para o planejamento de um curso*

---

\* O conteúdo deste artigo faz parte de um dos núcleos de minha tese de doutorado (Vian Jr., 2002).

*baseado em gêneros, bem como contribuindo para discussões teóricas sobre as teorias de gênero e registro.*

**Palavras-chave:** *gênero/registro; Inglês Instrumental para Negócios; produção oral; reunião de negócios.*

## **1. Introdução**

Por muito tempo, o ensino instrumental de idiomas no Brasil foi sinônimo de leitura, principalmente pelo impacto causado pelo Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Celani et al, 1988), que trabalha de acordo com a necessidade básica dos alunos dos cursos universitários e de cursos técnicos em escolas federais: a leitura de textos acadêmicos.

Com as novas mudanças do mercado, cada vez mais globalizado, a necessidade instrumental chegou até as empresas, onde os funcionários vêm-se na iminência de aprender o idioma para contatos não só com países falantes de inglês, mas com o mundo como um todo, pelo fato de o inglês ser a língua franca utilizada para esse fim.

A partir desse cenário, o mundo dos negócios começou a buscar apoio junto aos meios acadêmicos para a solução desse problema: a impossibilidade de os funcionários freqüentarem um curso de longa duração como os oferecidos pelas escolas de idiomas em geral, pois a necessidade de comunicação é imediata. Os funcionários têm que receber estrangeiros, falar ao telefone, receber e enviar e-mails e realizar inúmeras outras tarefas utilizando a língua estrangeira – e o ensino instrumental, focando em habilidades específicas, atende plenamente a essas necessidades.

Esse cenário, associando-se aos princípios do ensino de inglês instrumental e da gramática sistêmico-funcional, funcionou como ponto de partida para o planejamento de um curso de inglês instrumental com foco na produção oral ministrado em uma grande instituição bancária em São Paulo, cujo objetivo era preparar os participantes – funcio-

nários da divisão internacional do banco – para um desempenho mais eficiente em reuniões de negócios com representantes de bancos estrangeiros para abertura de linhas de crédito com o Brasil.

## **2. O ensino instrumental**

As primeiras impressões sobre o ensino instrumental, surgidas com a publicação dos primeiros livros de inglês para finalidades específicas, eram de que esse tipo de ensino estava ligado a um repertório restrito (Holmes, 1981).

Com o passar do tempo, no entanto, e também com o aumento da motivação dos aprendizes, percebeu-se que se aprendia o inglês necessário à especialidade ou área de atuação de cada participante.

O ensino instrumental, dessa forma, passou a ser visto como uma abordagem ao ensino de línguas que é direcionada por razões claras e específicas para o aprendizado (Hutchinson & Waters, 1987:19), envolvendo três áreas específicas do conhecimento: linguagem, pedagogia e a área de interesse do aprendiz/participante (Robinson, 1991:1).

Esse desenvolvimento do ensino de inglês instrumental tem trazido diversas mudanças na área, tornando os trabalhos cada vez mais específicos, atendendo de maneira mais eficaz as necessidades do aprendiz, e fazendo surgir, além disso, subáreas dentro de outras áreas outrora existentes. É o caso da área de inglês para fins específicos de negócios (*ESBP – English for Specific Business Purposes*), área de tradição na produção de materiais, mas com pouca tradição em pesquisa (Johnson, 1993; Ellis & Johnson, 1994; St. John, 1996), que surge como subárea do inglês para negócios num sentido mais amplo. Essas questões são discutidas em maior profundidade em Vian Jr. (1999).

## **3. Teoria do gênero/registo**

Além do ensino instrumental de idiomas, a gramática sistêmico-funcional, principalmente os conceitos de gênero e registo a partir do

prisma sistêmico, também serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho.

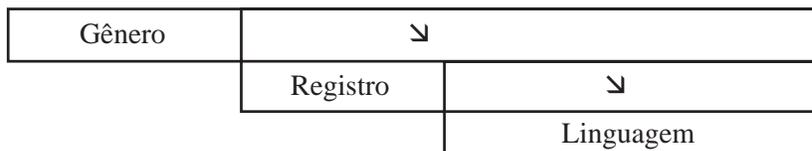
Dentre as inúmeras definições de gênero existentes atualmente na área da Linguística Aplicada, podemos afirmar que, apesar das diferentes visões e conceituações sobre o mesmo termo, todas parecem originar-se do conceito de gênero proposto por Bakhtin (1992) como sendo “conjuntos relativamente estáveis de enunciados” (Eggins & Martin, 1997; Vian Jr., 1997).

O conceito de registro, por outro lado, padecia do mesmo problema: inúmeros estudos e publicações procuravam estabelecer a diferença entre registro e gênero, discutindo as diferenças e semelhanças entre ambos, tentando determinar onde este ou aquele iniciava ou terminava (cf., por exemplo, Ghadessy, 1993; Santos, 1996).

Eggins & Martin (1997), entretanto, parecem ter colocado essa diferença por terra, desenvolvendo a teoria de registro/gênero, ou seja, uma mesma teoria abarcando os dois conceitos (*register and genre theory* – utilizando a abreviatura R&GT). Tal teoria, de variação funcional, investiga como os textos apresentam diferenças e as motivações contextuais que conduzem a essas diferenças, permitindo tanto a *predição* textual quanto a *dedução* contextual.

A relação texto-contexto, com base nessa teoria, passa a ser *probabilística*, nunca *determinista*, derivando daí uma metodologia sistêmica para a análise textual, que envolve uma descrição detalhada da linguagem, bem como a teoria do contexto e a relação contexto-linguagem, compreendendo três passos: (1) uma descrição detalhada das funções e estruturas da língua, além da relação desses elementos com as dimensões contextuais de registro, organização semântica e gramatical da língua; (2) detalhes sobre a estruturação do texto em estágios e as características de cada gênero e, por fim, (3) o reconhecimento de que as diferenças entre os textos são o reflexo de uma dimensão contextual mais abstrata denominada *ideologia*.

Por ser um conceito abstrato, o gênero é expresso pelo registro, da mesma forma que a linguagem funciona como forma de expressão do registro. Martin (1992), dessa forma, propõe a seguinte estrutura:



**Figura 1: Os planos semióticos segundo Martin (1992)**

Os termos registro e gênero, dessa forma, são duas variáveis de contexto que influenciam o texto em sua materialização lingüística, caracterizando-o como dialógico e interativo, pois funcionam como a realização dos tipos de contexto e sua influência nos textos produzidos em cada contexto específico – uma visão, portanto, sociossemiótica do texto.

Dentre os diversos conceitos de gênero, utilizaremos, aqui, aquele proposto por Halliday & Hasan (1989), pelo fato de os autores considerarem o texto não apenas como produto, mas levar em também em consideração o contexto de cultura e o contexto de situação (Halliday & Hasan, 1989) nos quais os textos são produzidos. O gênero, dessa forma, passa a ser social, pois o usuário infere os significados dos textos que produz como falante ou escritor (e recebe como ouvinte ou leitor) a partir do meio social e cultural em que vive. O trinômio gênero-registro-linguagem passa a desenvolver-se em camadas, pois os dois primeiros, por serem abstratos, materializam-se no texto através do terceiro; daí a adoção do plano semiótico proposto por Martin (1992), conforme ilustrado na figura anterior.

Para o ensino da linguagem utilizada nos eventos comunicativos, entretanto, esse plano deve ser alterado, pois quando utilizamos um gênero em nosso meio social, fazemos as escolhas das variáveis de registro, já que sabemos com quem vamos nos comunicar, que meio será utilizado, assim como de que linguagem (formal ou informal) faremos uso e, somente a partir dessas escolhas, que são realizadas na maioria das vezes inconscientemente, é que efetivamente passamos à interação. Qualquer interação lingüística, dessa forma, traz consigo todas essas escolhas contextuais, tanto situacionais quanto culturais.

Como estamos tratando do ensino da produção oral, é necessário que se considerem essas teorias, pois o professor não pode simplesmente ensinar uma determinada função da língua sem que fique claro para o aprendiz o porquê de sua escolha que, pela natureza social da linguagem, está intimamente ligada a um contexto específico.

O fato de se ensinar diferenças entre o inglês britânico e o inglês americano, por exemplo, ilustra claramente essa questão, ou seja, o aprendiz tem consciência de que escolhas lingüísticas (linguagem) devem ser feitas tendo como pressuposto o contexto cultural (gênero) e situacional (registro) em que se encontra, reforçando, assim, a referência quase que inevitável ao plano semiótico gênero-registro-linguagem.

#### **4. A produção oral e a lingüística sistêmico-funcional**

O desenvolvimento da habilidade de produção oral é um dos fatores decisivos para o desempenho profissional no mundo atual e é, na maioria dos casos, a habilidade mais requisitada no dia-a-dia empresarial, como nos aponta Hadley (1993:228):

*Many language students consider speaking ability one of their primary goals of study, either because they would derive some personal satisfaction from being able to speak a second language or because they feel it would be useful in pursuing other interests or career goals. It is clear that oral proficiency in a second language can be an important asset for anyone seeking employment in business and industry in the 1990s and the decades ahead.*

A importância dada à produção oral nos últimos anos, dessa forma, tem levado ao crescente interesse na linguagem empresarial, principalmente para o ensino de inglês para fins específicos de negócios (Williams, 1988; Thompson, 1994).

Os profissionais/aprendizes precisam interagir em contextos profissionais utilizando a língua estrangeira, mas outros fatores também aparecem associados a essa questão. Além de aprender a língua,

torna-se necessário conhecer fatores culturais e sociais, bem como os tipos de comportamento aceitáveis naquele contexto específico (Thompson, 1994); no caso, no contexto de reuniões de negócios. Fatores como a tomada de turnos e as digressões nesses eventos comunicativos também se tornam necessários, como nos mostra o trabalho de Souza e Silva (1994). Além desses fatores, ao se tratar do ensino da produção oral, devem também ser levados em consideração a pronúncia, a fluência, a acuidade, os fatores afetivos e os efeitos interacionais (Brown, 1994).

Com o desenvolvimento da lingüística sistêmico-funcional e sua aplicação em contextos educacionais, passou-se a considerar o texto como ponto de partida para o planejamento de cursos, como nos reporta Nunan (1999:238).

A partir dessa perspectiva sistêmica, Burns & Joyce (1997) apresentam os seguintes passos para o planejamento de um curso de produção oral de base sistêmica, e que serão discutidos pormenorizadamente no item 5:

1. *Identify the overall context*
2. *Develop an aim*
3. *Note the language event sequence within the context*
4. *List the texts arising from the sequence*
5. *Outline the sociocultural knowledge students need*
6. *Record or gather samples of texts*
7. *Develop units of work*

O que se conclui, portanto, é que, pelo fato de os aprendizes apresentarem uma pressão situacional em relação ao uso da língua estrangeira, é necessário que as atividades desenvolvidas em sala de aula reflitam ao máximo possível o uso da língua em situações reais, indo além da prática de formas lingüísticas, criando-se nos aprendizes uma motivação extralingüística, ou seja, o ensino ligado à ação. Além disso, fatores sociais e interacionais, como os propostos por Thompson (1994) e Souza e Silva (1994), devem ser levados em consideração, bem como os sete passos propostos por Burns & Joyce (1997).

## 5. O planejamento do curso

O planejamento do curso – denominado “*English for meetings*” – obedeceu a uma abordagem com base no estudo de gêneros (*genre-based approach*). Foram obtidas amostras de textos – passo 6 em Burns & Joyce (1997) – através da observação de reuniões das quais os profissionais/aprendizes participariam. Estabeleceu-se a estrutura genérica (Halliday & Hasan, 1989) das reuniões observadas e, a partir dela, montou-se o conteúdo do curso, tendo como base os elementos obrigatórios (Halliday & Hasan, 1989) em cada evento.

Foram obedecidos, ainda, dois pré-requisitos no planejamento do curso: o primeiro foi a necessidade de melhor desempenho nas reuniões e o segundo foi o cumprimento de uma carga horária específica que, como já sinalizamos, é característica do ensino no contexto empresarial, ou seja, atingir objetivos a curto prazo. Foi estipulado, para esse curso, uma carga horária de 24 horas/aula.

### 5.1. O contexto situacional

As aulas, com base na carga horária pré-determinada, foram estruturadas com o objetivo de conscientizar os profissionais/aprendizes sobre o evento comunicativo e suas características, para, num segundo momento, desenvolvermos a análise dos elementos componentes do contexto da situação (campo, participantes e modo do discurso) (Halliday & Hasan, 1989).

A partir da observação das reuniões e também das discussões sobre o evento comunicativo com os alunos durante o curso, pôde-se estabelecer os componentes do contexto da situação conforme propostos por Halliday & Hasan (1989), que podem ser assim determinados:

- (i) **Campo:** reuniões de negócios para obtenção de linhas de créditos de bancos estrangeiros para o Brasil.
- (ii) **Participantes:** geralmente participam dessas reuniões funcionários representantes da área internacional do banco

brasileiro (de 1 a 3 participantes, dependendo do assunto a ser tratado) e representantes do banco estrangeiro, cujo número de participantes também vai variar de acordo com o conteúdo da reunião e, em alguns casos, de acordo com a cultura.

- (iii) **Modo:** as informações são trocadas nas reuniões oralmente. Dependendo do assunto, podem ser solicitadas informações escritas para embasar as negociações, como, por exemplo, relatórios anuais.

As aulas iniciais, dessa forma, tiveram como foco a definição dos elementos acima através de discussões com os profissionais/aprendizes.

## 5.2. O conteúdo do curso

Determinadas as variáveis de registro acima apresentadas, passou-se à definição da estrutura genérica das reuniões, e, conseqüentemente, à definição do conteúdo do curso, que foi desenvolvido, conforme aponta Nunan (1988), com base nas necessidades dos aprendizes. A partir da observação de algumas reuniões ocorridas antes do início do curso, foi possível estabelecer a estrutura genérica do evento comunicativo, que se configura da seguinte forma<sup>1</sup>:

*Apresentações > Bate-papo inicial > Troca de cartões > Itens da pauta > Início da discussão > Discussão > Decisões > Conclusão > Bate-papo final > Troca de presentes > Despedida*

Cada um dos estágios apresenta características específicas; a conversa leve inicial, por exemplo, aborda obrigatoriamente três tópicos: esportes, o tempo (no Brasil e no país de origem do visitante) e a viagem (como foi, quanto tempo levou, etc.); outros tópicos, por outro lado, são evitados: política, religião e mulheres, dada a grande variedade de visitantes de diferentes países e, conseqüentemente, diferentes religiões e costumes.

---

<sup>1</sup> O símbolo >, conforme modelo proposto por Halliday & Hasan (1989), indica seqüência.

As aulas subseqüentes objetivaram o ensino dos elementos lingüísticos componentes de cada estágio obrigatório na reunião e foi desenvolvido com base nas seguintes funções:

*Opening a meeting*  
*Starting/Controlling*  
*Asking for/giving opinions*  
*Agreeing, Disagreeing, Balancing points of view*  
*Pointing out consequences*  
*Clarifying*  
*Summarizing and concluding*

Além desses elementos, foram abordados outros itens apontados pelos alunos como necessários ao seu dia-a-dia, ou como elementos necessários às reuniões, como, por exemplo, apresentação de gráficos, cifras e desempenho do banco nos últimos anos, ou a troca de informações via telefone. Dessa forma, os seguintes itens foram acrescentados ao conteúdo do curso:

*What makes an effective socializer?*  
*Defining what a meeting is*  
*Collocations (de frases/expressões comumente usadas em reuniões)*  
*Nonverbal communication*  
*Seating arrangements in meetings*  
*Questioning*  
*Trends and developments*  
*Describing graphs, saying numbers*  
*On the phone*

Verifica-se, portanto, a adoção de uma abordagem sistêmica no planejamento do curso, a partir de um prisma semiótico, como proposto, entre outros autores, por Eggins (1994), Eggins & Martin (1997) e Burns & Joyce (1997), numa estruturação que obedece a considerações sobre o contexto da cultura – gênero (Halliday & Hasan, 1989; Eggins, 1994); sobre o contexto da situação – registro (Halliday & Hasan, 1989; Eggins, 1994); e finalmente, sobre a linguagem, que é o elemento material que caracteriza o registro e o gênero.

## 6. A sala de aula

Uma vez definido o contexto situacional e, a partir dele, o conteúdo do curso, passamos às aulas propriamente ditas, que também foram norteadas pelos passos propostos por Burns & Joyce (1997).

O contexto no qual e para o qual o curso seria ministrado (passo 1) estava claramente definido: funcionários da área internacional do banco, os quais participavam constantemente de reuniões com bancos estrangeiros que pretendiam abrir linhas de crédito no Brasil.

O objetivo para o curso (passo 2) foi estabelecido primeiramente através de reuniões com funcionários proficientes no idioma que já participavam de reuniões, associado à observação de duas reuniões, a partir das quais foi estabelecida a linguagem utilizada em cada estágio do evento (passo 3). Com base nesses dados, foram coletados materiais utilizados nas reuniões, tais como relatórios anuais e outras informações financeiras que geralmente são trocadas no evento (passo 4).

Como as reuniões ocorrem com representantes de bancos dos mais diferentes países, os alunos forneceram informações sobre com quais nacionalidades os contatos são mais frequentes; nosso objetivo, com isso, era definir o conhecimento cultural necessário (passo 5) para a interação com pessoas desses países. O conteúdo do passo 5 foi de crucial importância para o curso, pois é extremamente necessário que conheçam e estejam familiarizados com diferentes aspectos culturais, tais como maneiras de se cumprimentar, assuntos permitidos ou proibidos com determinados povos e culturas, uso de nome, sobrenome, aperto de mão, abraço, entre inúmeros outros. Essas informações foram obtidas primeiramente junto aos participantes que, como funcionários da unidade internacional do banco, haviam morado em outros países e mantido contato com diferentes culturas; outras informações foram obtidas junto a livros e com pessoas de outras culturas de nosso meio.

Era um passo obrigatório da metodologia, portanto, um componente cultural. Geralmente as atividades de aquecimento (*warm-ups*) traziam esse componente e, a partir do tópico, eram discutidos os procedimentos em relação àquela cultura específica. Essas atividades re-

ceberam a denominação de *Across Cultures*, de maneira que os alunos pudessem, em cada aula, discutir sobre determinada cultura e, sempre que participassem de reuniões posteriores às aulas, deveriam trazer fatos culturais que delas emergissem.

Todas as aulas foram gravadas em áudio e, através de simulações realizadas em sala de aula, os participantes eram constantemente avaliados tanto pelo professor quanto pelos colegas; no entanto, a forma mais eficaz de avaliação da aprendizagem eram as próprias reuniões de que os alunos participavam durante a realização do curso. O desempenho nas reuniões era avaliado de maneira extremamente positiva, pois podiam checar *in loco* os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, além de colaborar com os colegas que tinham menor experiência com esse tipo de evento comunicativo.

Os temas apresentados no item 5.2 não eram estanques, pois foram definidos durante o curso, a partir da contribuição dos participantes nas aulas e, a partir deles, as unidades eram desenvolvidas nas aulas subseqüentes (passo 7) .

No encerramento do curso, foram usados três instrumentos avaliativos: o primeiro com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos no que tange ao uso da linguagem específica das reuniões; um segundo instrumento objetivou avaliar os outros aspectos da reunião; um terceiro instrumento, por sua vez, objetivou avaliar o desempenho do professor e o conteúdo, entre outros elementos. Nesse instrumento, os alunos expressaram opiniões sobre o curso, sobressaindo-se os comentários de ordem cultural e situacional, relegando o fator lingüístico a um segundo plano, como ilustram os seguintes recortes:

*In my opinion, one of the most important aspects during this course (and it was the most important for me, personally) was the professional experience that was shared among the participants of the classes.*

*Not only when taking part in meetings held in English, but in any kind of meetings.*

*I became more aware of certain situations, especially regarding ways of asking for opinions, disagreeing, etc.*

*As I have to attend meetings with international area staff and they have worked together in these classes, our behaviour in meetings became better.*

## **7. Considerações finais**

A partir do exposto, portanto, derivam-se duas questões: uma prática e uma teórica. A questão prática propõe um ensino baseado na inter-relação gênero-registro-linguagem, para o qual tornam-se sumamente importantes considerações sobre o contexto social e cultural no qual o aprendiz vai utilizar a linguagem. Somente a partir daí é que se podem ensinar as formas lingüísticas com foco nas necessidades do aprendiz e direcionadas ao evento comunicativo do qual participará.

Com base nos resultados preliminares aqui apresentados, podemos propor os seguintes passos na elaboração de um curso com base em gêneros do discurso:

1. Análise de necessidades
2. Levantamento dos gêneros utilizados pelos aprendizes
3. Exercícios de conscientização sobre o gênero
4. Levantamento da Estrutura Genérica Potencial (EGP) dos gêneros utilizados
5. Levantamento das variáveis de registro
6. Ensino das EGPs
7. Ensino das formas lingüísticas pertinentes ao gênero/registo específicos

A questão teórica, por sua vez, sugere uma revisão para a utilização dos conceitos de gênero e de registro. Não se pode, com base no exposto acima, separar-se gênero de registro, pois estamos tratando de dois conceitos abstratos, em que opções em um implicam em alterações no outro. O ensino contextualizado, portanto, deve situar o aprendiz e conscientizá-lo do papel social da linguagem e de que, enquanto usuário da língua-alvo, suas escolhas obrigatoriamente refletirão o contexto situacional e cultural em que se encontra.

É imprescindível ter-se em mente a necessidade de preparar um aprendiz consciente de seu papel interativo no meio social onde tem que atuar, um usuário em potencial, apto a realizar as escolhas requeridas de acordo com cada situação, e não apenas um mero reproduzidor de frases alheias desprovidas de propósito ou apropriação.

Por outro lado, a experiência para o professor é extremamente gratificante, levando inevitavelmente à transformação, num processo diário de reflexão, uma vez que o desempenho dos alunos em uma aula funciona necessariamente como fator de mudança para as aulas subsequentes.

É também de suma importância, nesse tipo de curso, que o professor esteja totalmente aberto a críticas e sugestões, prestes a fazer alterações caso essas sejam requeridas pelos alunos ou pelos resultados obtidos em sala, ou seja, é um processo contínuo, com o planejamento acontecendo e sendo adaptado à medida que o curso vai se desenvolvendo, com um currículo totalmente negociado. Esse tipo de curso proporciona a satisfação dos alunos por um lado, pois o curso possibilita a rápida e eficaz utilização da língua-alvo no evento para o qual é requerida e, por outro, a satisfação do professor, que funciona como elemento intermediador de mudanças, tanto para si próprio quanto para os alunos.

Recebido em: 02/2001. Aceito em: 03/2001.

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1953 Os gêneros do discurso. IN: *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, 1992.
- BURNS, A. & H. JOYCE 1997 *Focus on speaking*. NCELTR.
- BROWN, H.D. 1994 Teaching oral communication skills. IN: *Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- CELANI, M.A.A. et al 1988 *The Brazilian ESP project: an evaluation*. EDUC.
- EGGINS, S. 1994 *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter Publishers.

- EGGINS, S. & J.R. MARTIN 1997 Genres and registers of discourse. IN: T. VAN DIJK (ed.) *Discourse as structure and process – discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Volume 1. Sage Publications.
- ELLIS, M. & C. JOHNSON 1994 *Teaching business English*. Oxford University Press.
- GHADESSY, M. 1993 *Register analysis – theory and practice*. Pinter Publishers.
- HADLEY, A.O. 1993 Developing oral proficiency. IN: *Teaching language in context*. Heinle & Heinle Publishers.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN 1989 *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- HOLMES, J. 1981 *What do we mean by ESP?* Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Working Paper 2. PUC-SP.
- HUTCHINSON, T. & A. WATERS 1987 *English for Specific Purposes – a learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- JOHNSON, C. 1993 Business English. *Language Teaching* **26**: 201-209.
- MARTIN, J.R. 1992 Context: register, genre and ideology. IN: *English text – systems and structure*. John Benjamins Publishing Company.
- NUNAN, D. 1988 *Syllabus design*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. 1999 Speaking. IN: *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- ROBINSON, P. 1991 *ESP today: a practitioner's guide*. Prentice Hall International.
- SANTOS, V.B.M.P. 1996 *Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero*. Working Paper 33. DIRECT papers. CEPRIL – PUC/SP, AELSU – University of Liverpool.
- ST-JOHN, M.J. 1996 Business is booming: business English in the 1990s. *English for Specific Purposes*, **15**. 1: 3-18.
- SOUZA E SILVA, M.C.P. 1994 The analysis of verbal interaction: a meeting. IN: L. BARBARA & M. SCOTT (eds.) *Reflections on second language learning*. Multilingual Matters.
- THOMPSON, S. 1994 Laughter and interpersonal management in a business meeting. IN: L. BARBARA & M. SCOTT (eds.) *Reflections on second language learning*. Multilingual Matters.

- VIAN JR., O. 1997 *Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais*. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- \_\_\_\_\_. 1999 Inglês instrumental, inglês para negócios, inglês instrumental para negócios. *D.E.L.T.A.* volume 15, número especial.
- \_\_\_\_\_. 2002 *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso*. Tese de doutorado inédita. PUC/SP.
- WILLIAMS, M. 1988 Language taught for meetings and language used in meetings: is there anything in common? *Applied Linguistics* 9: 45-58.

*Orlando Vian Jr. holds a PhD in Applied Linguistics from PUC-SP where he teaches both at the Post-Graduate Programme in Applied Linguistics and at the Linguistics Department. His main research interests include teaching English for Specific Business Purposes, business English teacher education & development, genre analysis and critical discourse analysis.*