

A ELABORAÇÃO DE DISCIPLINAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AOS NEGÓCIOS POR DOCENTES NO LEA-NI/UFPB*

The elaboration of foreign language courses applied to business by professors in
LEA-NI/UFPB

Pedro Paulo Nunes da SILVA (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil)

RESUMO: *Esta pesquisa apresenta a construção de disciplinas de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios por docentes no bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, da Universidade Federal da Paraíba (LEA-NI/UFPB). Ao longo de sete semestres, todos os discentes devem, obrigatoriamente, cursar três línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) para fins específicos. Destarte, compete a este estudo analisar como e por quem é realizada a estruturação das disciplinas intituladas de Espanhol / Francês / Inglês Aplicado aos Negócios, averiguando o design destas disciplinas dos anos de 2012 a 2016. Por meio de questionários, participaram seis professores: dois de espanhol, um de francês e três de inglês. Após a análise dos dados coletados, concluiu-se que, apesar da diversidade de perspectivas presentes nos relatos, o desenho das disciplinas analisadas segue os padrões vistos em LinFE, atendendo às necessidades dos alunos nas suas respectivas situações-alvo.*

PALAVRAS-CHAVE: LEA-NI; Línguas para fins de negócios; Planejamento de curso

ABSTRACT: *This research presents the construction of foreign language courses applied to business by professors in the bachelor's degree in Foreign Languages Applied to International Negotiations, at the Federal University of Paraíba (LEA-NI / UFPB). During seven semesters, all students must study three foreign languages (Spanish, French and English) for specific purposes. In this study, it is analyzed how and by whom the structuring of the courses titled Spanish / French / English Applied to Business is carried out, ascertaining the design of these disciplines from the years 2012 to 2016. Through questionnaires, six professors participated: two Spanish, one French and three English teachers. After analyzing the collected data, it was concluded that, despite the diversity of perspectives present in the reports, the design of the analyzed courses follows the standards seen in LSP, meeting the needs of students in their respective target situations.*

KEYWORDS: LEA-NI; Languages for business purposes; Course design

1. Introdução

Este trabalho apresenta a estruturação de disciplinas de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios, no bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às

* Esta pesquisa é um recorte de um estudo mais amplo sobre línguas para fins específicos no LEA-NI/UFPB, realizado e defendido pelo autor, sob orientação da professora Dra. Kátia Ferreira Fraga.

Negociações Internacionais, da Universidade Federal da Paraíba, doravante LEA-NI/UFPB.

O LEA-NI/UFPB oferece uma formação baseada no ensino de três línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês), por meio da abordagem de ensino de línguas para fins específicos, em conjunto com disciplinas de outros campos de atuação, por exemplo, comércio exterior, direito, administração, economia, contabilidade, turismo e outras áreas afins às negociações internacionais. Desse modo, o egresso é formado para lidar com as diversas áreas possíveis nas negociações internacionais, de forma que o profissional LEA-NI possa ser capaz de atuar em ambientes interculturais presentes no mercado de trabalho globalizado.

As três línguas estrangeiras são ofertadas ao longo de sete semestres, do total de oito, e devem ser obrigatoriamente cursadas por todos os discentes alocados no LEA-NI. Nos quatro primeiros semestres, as disciplinas são nomeadas de Espanhol / Francês / Inglês Aplicado às Negociações Internacionais I, II, III e IV. Após tais ciclos letivos, as disciplinas tornam-se mais específicas, sendo elas, Espanhol / Francês / Inglês Aplicado ao Turismo (5º semestre), Espanhol / Francês / Inglês Aplicado aos Negócios (6º semestre) e Espanhol / Francês / Inglês Jurídico (7º semestre).

Nesta pesquisa, tenho como pergunta norteadora o seguinte questionamento: *como e por quem* são estruturadas as disciplinas de espanhol/francês/inglês para fins de negócios no bacharelado LEA-NI/UFPB, a fim de que o aluno possa se tornar apto a atuar como negociador plurilíngue?

Torna-se necessário, portanto, ter como fundamentação teórica estudos que não somente tratem da abordagem do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, como também utilizar autores que advenham de realidades de países anglófonos, francófonos, hispanófonos e lusófonos, neste último caso, a partir da realidade brasileira.

Para a realização da pesquisa tomada como base, todos os professores¹, que lecionam ou lecionaram nas disciplinas ora analisadas (Espanhol / Francês / Inglês Aplicado aos Negócios), voluntariaram-se para responder a um questionário e a partir de suas respostas pude realizar uma análise, tendo em vista a pergunta norteadora deste estudo. Todos os docentes entrevistados atuaram nessas disciplinas em ao menos um semestre letivo, compreendendo os anos de 2012 a 2016.

Em vista disso, organizo este estudo, após essas considerações introdutórias, da seguinte maneira. Primeiro, apresento a fundamentação teórica sobre línguas para fins específicos, o perfil do docente nesta abordagem e as características gerais de línguas para fins de negócios. Posteriormente, discorro sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a análise. Em seguida, apresento e analiso os dados obtidos a partir do questionário aplicado. E, por fim, sintetizo e exponho algumas considerações sobre as

¹ Neste estudo, utilizo os termos *professor*, *docente* e *profissional de LinFE* como sinônimos intercambiáveis. Ressalto, também, que durante a apresentação e análise dos resultados, não farei distinção no gênero dos termos, para que dessa maneira eu possa manter em oculto a identidade dos respondentes.

principais características do ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios no LEA-NI/UFPB.

2. Fundamentação teórica

Esta pesquisa baseia-se no ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, portanto, faz-se necessário conceituar aspectos desta abordagem por meio de teóricos que trabalham com as línguas estrangeiras que ora são analisadas (espanhol, francês e inglês), além da língua portuguesa.

2.1. Línguas para fins específicos

Neste estudo, embora as nomenclaturas contenham o nome de uma dada língua, todas elas são consideradas como partes de um conceito mais amplo, assim como foi ponderado por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 2) ao tratar do conceito de inglês para fins específicos: “ESP [inglês para fins específicos] é parte de um movimento mais geral de ensino de *língua* para fins específicos (LinFE). LinFE centrou-se no ensino de línguas como o francês e o alemão para fins específicos, bem como o inglês”² (tradução minha³, grifo do autor). Assim sendo, considero os acrônimos EFE, FOS e ESP, respectivamente, como correspondentes diretos de *español con fines específicos*, *français sur objectifs spécifiques* e *English for specific purposes*; além disso, estando, todos eles, presentes sob o mesmo termo guarda-chuva que é línguas para fins específicos, doravante, LinFE.

Ainda que haja múltiplas formas de denominar a mesma abordagem em língua portuguesa, e, conseqüentemente, sua abreviação, adoto LinFE, a qual foi proferida pela professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos durante a realização da palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, ocorrido em setembro de 2012, em São Paulo (ROSSINI; BELMONTE, 2015).

Em vista disso, apresento a definição de Sánchez (2009, p. 14-15) para o ensino-aprendizagem de EFE, a qual

Foi empregada desde o começo dos anos noventa para referir-se aos processos de ensino-aprendizagem cujo objetivo último é a aquisição da língua própria da comunicação especializada, fundamentalmente nas áreas socioeconômicas (‘espanhol dos negócios’ e ‘espanhol jurídico’), na área da gestão cultural (‘espanhol do turismo’) e na da gestão sanitária (‘espanhol das ciências da saúde’).⁴

² “ESP [English for Specific Purposes] is part of a more general movement of teaching *Language for Specific Purposes* (LSP). LSP has focused on the teaching of languages such as French and German for specific purposes, as well as English”.

³ Todas as citações em língua estrangeira deste trabalho foram traduzidas por mim, ora porque não foi possível ter acesso às traduções já existentes, ora por tais traduções não existirem.

⁴ “[...] ha sido empleada desde comienzos de los años noventa para referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo último es la adquisición de la lengua propia de la comunicación especializada, fundamentalmente en las áreas socioeconómicas (‘español de los negocios’ y ‘español jurídico’), en el área

Em língua francesa, por sua vez, Carras et al. (2007, p.7) definem FOS como uma abordagem que se dirige a uma pluralidade de públicos que deseja adquirir um capital cultural e linguístico-comunicativo que os capacite a interagir, adequadamente, nos seus contextos de atuação (situações-alvo), quer no âmbito universitário, quer no cenário profissional. Para exemplificar em língua inglesa, menciono a definição de ESP dada por Hutchinson e Waters (1987, p. 19) ao apresentarem uma característica fundamental desta abordagem: “ESP deve ser vista como uma abordagem e não como um produto. ESP não é um tipo de língua(gem) ou metodologia em particular, nem consiste em um tipo específico de material de ensino”⁵.

As três perspectivas em LinFE, ainda que com nomenclaturas distintas (EFE, FOS, ESP), estão em consonância com as características absolutas dessa abordagem, as quais são descritas por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5) através de ESP:

Características absolutas: i) ESP é projetada para atender às necessidades específicas do discente; ii) ESP faz uso da metodologia e de atividades subjacentes às disciplinas que atende; iii) ESP está centrada na língua(gem) (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gênero apropriados a essas atividades.⁶

Ressalto que tais características absolutas não restringem a abordagem, de tal forma que a estruturação de um curso seja igual para todos os profissionais que lidam com LinFE. Por isso, não há um método restrito, na prática, que faça com que aqueles que estão desenhando um curso sigam, linearmente, as cinco etapas teorizadas (*de jure*) por Dudley-Evans e St. John (1998): primeira etapa, a análise de necessidades (*needs analysis*); segunda etapa, o *design*/planejamento de curso (*course design*); terceira etapa, o processo de ensino-aprendizagem (*teaching-learning*); quarta etapa, avaliações e testes aplicados (*assessment*); por fim, a quinta etapa, a avaliação de curso (*evaluation*).

Conseqüentemente, Dudley-Evans e St. John (1998) propõem uma configuração das cinco etapas de como é na prática (*de facto*) a execução e construção de cursos em LinFE, tendo um aspecto não tão sequencial como o resultado final. As etapas, para os autores, não seguem uma ordem pré-determinada, mas, é a realidade de cada docente que determina em quais etapas primeiro trabalhar, uma vez que o trabalho nem sempre é linear, mas sendo necessário avançar etapas ou mesmo voltar para reexecutar aquelas que já foram finalizadas.

Mangiante e Parpette (2004), por sua vez, afirmam que, a partir do momento que se planeja um curso de LinFE até a sua execução, ocorrem etapas que são longas e que

de la gestión cultural (‘español del turismo’) y en la de la gestión sanitaria (‘español de las ciencias de la salud’).”

⁵ “ESP must 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”.

⁶ “Absolute characteristics: i) ESP is designed to meet specific needs of the learner; ii) ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; iii) ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genre appropriate to these activities”.

podem ser, igualmente, esquematizadas em cinco fases: i) a *demandade formação*, por exemplo, de um órgão ou do mercado de trabalho que pode demandar de uma instituição educacional o ensino de LinFE com características precisas para um público específico (assim como ocorreu com o LEA-NI/UFPB, cf. seção 4 deste estudo); ii) a *análise de necessidades* que, por meio das respostas a questionários e outras fontes, permite traçar a formação pedagógica, a fim de que os alunos alcancem êxito na comunicação da situação-alvo; iii) a *coleta de dados* por parte do docente ou equipe de docentes na área em que se dará o ensino, para que possam complementar e/ou ratificar a análise de necessidades; iv) a *análise dos dados* coletados; v) e, por fim, a *elaboração das atividades* a serem desenvolvidas no curso.

Após explanar sobre alguns aspectos relevantes em LinFE (conceituação da abordagem e estruturação de cursos), menciono algumas características fundamentais do docente nesta abordagem.

2.2. O profissional de línguas para fins específicos

A partir da metáfora criada por Hutchinson e Waters (1987, p.1), apresentada no início do livro *English for specific purposes*, encontram-se as cidades chamadas ELT (*English language teaching*) e ESP (*English for specific purposes*), descrevendo o nascimento desta e os primeiros desafios enfrentados por alguns profissionais de LinFE. Ao descrever esse profissional, os autores mencionam: “Além de ter que lidar com os valores incertos da estranha terra de ESP, os professores de ESP também devem ter que fazer um grande esforço para dominar a língua(gem) e os assuntos que vão além dos limites de sua experiência anterior” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 160)⁷.

Todavia, os mesmos desafios seguem presentes ao longo do tempo, pois Vian Júnior (2015, p. 188), após citar alguns autores, majoritariamente anglófonos, que abordam LinFE em seus estudos, afirma que todos eles convergem em um ponto: “o professor de [ESP] é um professor de inglês para fins gerais que se viu na iminência de ministrar aulas para fins específicos”.

De maneira semelhante, Mangiante e Parpette (2004, p. 146) retratam a realidade francófona e mencionam que poucos docentes têm a formação necessária para atuação em LinFE, pois, ou os profissionais têm uma formação consolidada em didática de FLE (*français langue étrangère*), mas nenhuma experiência em FOS, ou “eles seguiram nos estudos científicos, comerciais ou econômicos, mas não são especialistas em FLE, e por vezes se tornaram professores apenas por causa de circunstâncias fortuitas”⁸.

Com relação a esse profissional, Carras et al. (2007) enfatizam que mesmo que a formação desse docente abarque a área específica de LinFE, ele nunca terá todas as

⁷. “As well as having to cope with the uncertain values of the strange land of ESP, ESP teachers may also have to struggle to master language and subject matter beyond the bounds of their previous experience”.

⁸ “[...] ils ont suivi des études scientifiques, commerciales ou économiques mais ne sont pas spécialistes de FLE, et ne sont parfois devenus enseignants qu’en raison de circonstances fortuites”.

ferramentas de trabalho possíveis, tamanha a diversificação das áreas específicas que poderão demandar seus serviços. Por conseguinte, tendo o profissional alguma formação ou não em FOS, “é necessário propor a esse público uma série de ferramentas, teóricas e práticas, que permitam responder às demandas de formação em FOS” (CARRAS et al., 2007, p. 9)⁹.

Sobre o profissional de LinFE, concluo com as descrições e razões apresentadas por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 13), pois, deste modo, é possível perceber as diversas demandas exigidas desse profissional, assim como anteriormente mencionei por meio de Carras et al. (2007):

Usamos o termo ‘profissional’ em vez de ‘professor’ para enfatizar que o trabalho em ESP envolve muito mais do que ensinar. Vemos o profissional de ESP tendo cinco papéis principais: professor, designer de cursos e fornecedor de materiais, colaborador, pesquisador [e] avaliador.¹⁰

Em seguida, apresento as principais características do ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios.

2.3. Línguas para fins de negócios

Antes da análise dos dados obtidos, considero, a seguir, as principais características encontradas no ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios, a fim de que, nas considerações finais, eu possa ratificar ou não tais aspectos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios no LEA-NI/UFPB.

Para esse fim, levei em consideração uma literatura que tratasse dessa ramificação em LinFE que lida com a área dos negócios, portanto, utilizei os estudos de Dudley-Evans e St. John (1998), Mercelot (2006) e Sánchez (2009) para compor o Quadro 1, o qual está dividido em quatro características principais: i) o que é demandado e ofertado em línguas para fins de negócios; ii) o perfil do profissional de LinFE que atua no ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios; iii) o perfil do discente, o qual apresenta seus desejos, suas lacunas e suas necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987) relacionados na convergência entre línguas estrangeiras e negócios; e iv) as características das competências linguístico-comunicativas exigidas em situações-alvo na área dos negócios.

Quadro 1: Características do ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios

LÍNGUAS PARA FINS DE NEGÓCIOS

O QUE É DEMANDADO E OFERTADO

- Ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios em contextos específicos ou gerais.

⁹ “Il convient donc de proposer à ce public une série d'outil, tant théoriques que pratiques, lui permettant de faire face à des demandes de formation en FOS”.

¹⁰ “We use the term ‘practitioner’ rather than ‘teacher’ to emphasise that ESP work involves much more than teaching. We see the ESP practitioner as having five key roles: teacher, course designer and materials provider, collaborator, researcher, [and] evaluator”.

	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para obtenção de certificados na área dos negócios.
PERFIL DO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Profissional de LinFE especializado em línguas para fins de negócios, mas não necessariamente alguém que já atuou na área dos negócios.
PERFIL DO DISCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais pertencentes à área dos negócios. • Alunos universitários ou não, estrangeiros ou nacionais, em áreas relacionadas aos negócios ou áreas afins.
COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre discurso e língua no contexto dos negócios, por exemplo, o uso da língua entre pessoas de culturas diferentes e/ou funções distintas. • Elaboração de gêneros textuais escritos nos negócios: projetos, relatórios, prospectos, entre outros. • Eventos comunicativos orais: telefonar, socializar-se, fazer apresentações, tomar parte em uma reunião ou negociação, entre outros. • Gramática e vocabulário contextualizado no ensino de línguas para fins de negócios. • Aquisição da interculturalidade como competência comunicativa no contexto dos negócios.

Fonte: Adaptado de Dudley-Evans e St. John (1998), Mercelot (2006) e Sánchez (2009).

Na próxima seção, apresento os procedimentos metodológicos para averiguar a realidade local do ensino de línguas para fins de negócios no bacharelado LEA-NI/UFPB.

3. Procedimentos metodológicos

Segundo Vergara (2006), a pesquisa desenvolvida pode ser definida quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins ela está relacionada a uma pesquisa exploratória e descritiva; quanto aos meios, ela pode ser definida como um estudo de caso.

A pesquisa foi realizada com professores que atuam ou atuaram no bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba ou LEA-NI/UFPB, como tem sido mencionado neste trabalho. Por meio do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades do Governo Federal Brasileiro, sancionado por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007), foi possível a criação de cursos de graduação em diversas instituições de ensino superior no Brasil. Na UFPB, devido a esse plano e à demanda do mercado de trabalho globalizado por um profissional capaz de atuar em negociações internacionais e em ambientes interculturais, criou-se o bacharelado em LEA-NI, tendo a primeira entrada de estudantes no segundo semestre letivo de 2009.

Atualmente, o LEA-NI/UFPB está alocado no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), no Departamento de Mediações Interculturais (DMI), juntamente com outra graduação, o bacharelado em Tradução.

Até o ano de 2018, apenas três instituições de ensino superior brasileiras acolhiam o bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI), a saber: a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na Bahia; a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Paraíba; e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), no Rio de Janeiro. Embora, a Universidade de Brasília (UnB) ofereça um curso em Línguas Estrangeiras Aplicadas, este tem um foco diferenciado, pois concentra-se no Multilinguismo e na Sociedade da Informação (LEA-MSI).

Quanto aos informantes da pesquisa, foram entrevistados somente os professores que atuam ou atuaram nas disciplinas intituladas Espanhol/Francês/Inglês Aplicado aos Negócios, levando em consideração qualquer ano desde o primeiro semestre letivo em que a disciplina foi ofertada (2012.1) até o encerramento do estudo, totalizando 6 docentes conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Profissionais de LinFE nas disciplinas de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) aplicadas aos negócios do LEA-NI/UFPB de 2012 a 2016

DISCIPLINA LECIONADA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PRIMEIRA VEZ NA DISCIPLINA	STATUS ATUAL NO LEA-NI/UFPB	PSEUDÔNIMO NESTA PESQUISA
Espanhol Aplicado aos Negócios	Doutorado em Linguística Aplicada	2012.1	Não leciona mais	P.E. 1
	Mestrado em Linguística	2012.2	Leciona	P.E. 2
Francês Aplicado aos Negócios	Doutorado em Estudos Linguísticos	2012.1	Leciona	P.F. 1
Inglês Aplicado aos Negócios	Doutorado em Linguística Aplicada	2012.1	Não leciona mais	P.I. 1
	Doutorado em Linguística Aplicada	2014.2	Não leciona mais	P.I. 2
	Mestrado em Linguística	2016.2	Leciona	P.I. 3

Fonte: Dados obtidos a partir dos questionários aplicados.

Para o estudo, utilizei somente um tipo de técnica de investigação: o questionário. Gil (2012, p. 121) define questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”, sendo tais informações de naturezas diversas.

Segundo Gil (2012), os questionários podem ser compostos por questões fechadas, abertas e dependentes. No questionário aplicado com os professores, as questões foram todas abertas. As questões abertas exigem do respondente respostas

próprias, enquanto que as questões fechadas são previamente delimitadas pelo entrevistador. Já as questões dependentes são perguntas que, para serem respondidas, necessitam de resposta do questionamento anterior.

As perguntas presentes no questionário, que apresento neste trabalho, versaram sobre nove temas centrais, a saber: i) formação profissional; ii) atuação profissional; iii) realização de análise de necessidades; iv) papel das habilidades linguísticas em LinFE; v) papel da gramática; vi) papel dos aspectos socioculturais em LinFE; vii) preparação para os certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios; viii) material didático adotado; e ix) utilização de materiais autênticos. Na próxima seção, apresento e analiso os dados obtidos a partir desses temas centrais.

4. Apresentação e discussão dos resultados

A partir dos temas centrais propostos aos professores, exponho as perguntas e as respostas obtidas nos questionários aplicados e, logo em seguida, faço breves análises dos resultados. A primeira pergunta foi: *Já trabalhou com ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos antes de atuar no LEA-NI da UFPB?*

P.E. 1: Sim. Espanhol para Turismo.

P.E. 2: Sim, no curso de Relações Internacionais e em cursos de compreensão de textos para fins acadêmicos.

P.F. 1: Sim. Trabalhei na Aliança Francesa e em empresas, preparando profissionais da L'Oréal e da Peugeot para funções administrativas e também em projeto do consulado da França no Rio de Janeiro com Francês para guias de turismo.

P.I. 1: Sim, principalmente, com cursos com foco em leitura apenas. Anteriormente à atuação no LEA-NI, fiz um curso de extensão em formação de professores para fins específicos pela PUCSP e formações para os certificados de *Business English* da Universidade de Cambridge.

P.I. 2: Sim, por mais de 15 anos na PUCSP, em especial na área de línguas para fins acadêmicos e negócios.

P.I. 3: Sim, aulas particulares para funcionários de multinacional.

Todos os profissionais afirmam que já trabalharam com línguas para fins acadêmicos, de turismo e/ou de negócios, ou seja, em alguma das muitas áreas que LinFE pode ofertar. Entretanto, ao serem questionados com a segunda pergunta, *Já trabalhou com ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios antes de atuar no LEA-NI da UFPB?*, as respostas são um pouco distintas.

P.E. 1: Sim. Espanhol para Negócios da Michelin Brasil.

P.E. 2: Não.

P.F. 1: Semelhante à proposta do LEA UFPB, não.

P.I. 1: Dei também aulas em escolas de línguas com esse fim e preparação para os certificados BEC.

P.I. 2: Sim, em consultorias e cursos específicos.

P.I. 3: Sim, aulas particulares para funcionários de multinacional.

Neste cenário, 4 profissionais dizem que sim e 2 docentes dizem que não. Destaco, em especial, a fala do P.F. 1, o qual afirma que não trabalhou com proposta semelhante ao que é ofertado/demandado no LEA-NI/UFPB. Se olharmos por esse ponto de vista, de fato, nenhum dos outros professores atuaram em contexto semelhante, ainda que já tenham experiências com ensino-aprendizagem de línguas para fins (gerais e/ou específicos) de negócios, pois a formação no LEA-NI/UFPB propõe aos estudantes (egressos, em sua maioria, do ensino médio) o ensino-aprendizagem de LinFE demandado pelo mercado de trabalho globalizado (cf. menção a Mangiante e Parpette (2004) na seção 2.1), ofertado por uma instituição de ensino superior pública brasileira (PPC, 2017) e com formação alinhada ao ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais de negócios (cf. as considerações finais deste trabalho).

Na terceira pergunta, foi questionado: *Você realiza/realizou a análise de necessidades com relação ao ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, descrito por diversos autores da área, em suas aulas de línguas para fins específicos no LEA-NI na UFPB? Como se deu essa análise de necessidades? Descreva.*

P.E. 1: Sim. Através de questionários e entrevistas semiestruturadas.

P.E. 2: A cada início de semestre e geralmente na metade do curso, realizo uma análise com os alunos, a partir de conversas em sala. Nunca utilizei instrumento escrito para esse fim.

P.F. 1: (...) sim, pois preciso analisar as necessidades de um negociador que terá que interagir em contextos de mediação. (...) para avaliar essas necessidades, tive que recorrer a vídeos de profissionais (...), livros de formação específica de profissionais de comércio exterior, revistas e livros de estudos de caso na área, (...).

P.I. 1: Sim. Questionários aplicados com os alunos sobre experiência de aprendizagem da língua, (...). Realizamos, ainda, testes de entrada na disciplina com foco nas 4 habilidades com material adaptado do Certificado de *Business English*.

P.I. 2: Sim, foi submetido um projeto não aprovado para financiamento dessa análise de necessidades.

P.I. 3: No início de minha atuação no curso, sim, formalmente, com questionário escrito. Com o passar do tempo, passei a realizá-la oral e informalmente em sala de aula, no início do semestre, como uma atividade interativa entre os alunos, tornando-a mais dinâmica.

A análise de necessidades apresentada pelos profissionais, em sua maioria, está centrada em uma análise de necessidades percebida pelo corpo discente, ou seja, o que eles compreendem ser os seus desejos, lacunas e necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987) sobre a situação-alvo (*target situation analysis*), a situação de aprendizagem (*learning situation analysis*) e a situação-presente (*present situation analysis*) (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

Devido ao caráter interdisciplinar proposto pela graduação LEA-NI/UFPB (PPC, 2017), o egresso é formado para atuar nas diversas áreas presentes das negociações internacionais. Por essa razão, os profissionais de LinFE dessa graduação tendem a buscar com os discentes, durante a análise de necessidades, as possíveis situações-alvo em que eles desejam atuar, tornando esse tipo de análise uma prática habitual.

No caso do P.F. 1, há uma exceção, pois ele afirma que sua análise de necessidades está baseada não em uma análise subjetiva das necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987), mas em uma análise objetiva sobre as possíveis situações-alvo por meio de materiais de consulta diversos. Em caso semelhante, P.E. 2 apresenta, na sua resposta à quarta questão (cf. pergunta a seguir), quais os gêneros textuais escritos os egressos mais utilizam nas situações-alvo, dessa forma, este profissional de LinFE também averigua, através de profissionais já atuantes nas negociações internacionais, as suas necessidades em suas respectivas áreas de atuação.

Na quarta pergunta, indaguei sobre as quatro competências linguístico-comunicativas no ensino-aprendizagem de línguas, a saber: ler, ouvir, escrever e falar. Embora tenham sido feitas quatro perguntas distintas (uma para cada habilidade), apresento uma compilação dada por cada profissional. À vista disso, a pergunta foi: *Qual o papel da habilidade em PRODUÇÃO/COMPREENSÃO ESCRITA/ORAL em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.*

P.E. 1: Toda habilidade linguística é importante no curso de Espanhol para Negócios do LEA-NI, uma vez que supõe-se ou pretende-se que os alunos dominem pelo menos o nível B1-B2 do MCER. Dentre as 4 habilidades perguntadas nesta pesquisa, no meu [a produção oral] no meu curso trata-se da 1ª em prioridade [...].

P.E. 2: Acredito que [a produção escrita] é fundamental para a futura atuação profissional dos alunos. Costumo trabalhar a produção de pequenos textos aplicados a contextos de trabalho, e ultimamente tenho tentado abordar a produção de comunicação via e-mail, pois, em contato com alunos que já atuam na área, é o principal gênero textual em uso. [...] costumo usar [a compreensão escrita em] textos para leitura e discussão em sala (notícias, textos dos métodos, materiais autênticos de sites relacionados à temática do curso). Acredito que é fundamental [a produção oral] [...], costumo realizar simulações, pequenas apresentações, discussões de conteúdos teóricos sobre a temática do curso. Acredito que é fundamental [também a compreensão oral] para a futura atuação profissional dos alunos [...].

P.F. 1: [...] pode até ser um erro, mas vejo o profissional LEA muito mais associado a um trabalho de interação oral, mediando negócios entre pessoas de culturas diferentes. [...] acho que [a produção oral] é a habilidade que mais quero destacar em minhas aulas, pois acredito que o negociador internacional terá sempre a função de mediar situações de negócios, seja através de um telefonema de contato com uma empresa, seja em uma reunião de trabalho, em um salão internacional, em uma visita técnica [...].

P.I. 1: Acredito que as habilidades listadas (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita) mereçam atenção na formação do profissional de LEA-NI considerando seus possíveis espaços de atuação após a graduação. O contexto de *Business* deve guiar/definir as escolhas dos gêneros a serem trabalhados e as questões a serem tratadas.

P.I. 2: Elas eram centrais, uma vez que pressupunha que as aulas de inglês anteriores focavam mais na habilidade oral. [...] trabalhávamos com documentos oficiais. As aulas eram dadas exclusivamente em inglês. [...] além disso, *podcasts* originais da área de negócios eram utilizados.

P.I. 3: Pensando em um contexto de negócios internacionais, o negociador precisa entender (compreensão oral e escrita), mas também ser entendido (produção oral e escrita). Creio que as quatro habilidades são igualmente

importantes, mas sua importância varia conforme o que se quer atingir em termos comunicativos: se o negociador tem uma proposta a fazer em uma reunião, por exemplo, a habilidade mais importante nesse momento será a produção oral [...]. Em sala de aula, há a preparação para produção textual, através da discussão de temas a serem tratados, e instrução sobre o gênero textual a ser produzido, por exemplo. Através da leitura, [há] interpretação e discussão de textos, preferencialmente autênticos, bem como revisão por pares de textos produzidos pelos alunos, por exemplo. A produção oral, junto com a compreensão oral, é enfatizada em sala de aula. Dentre as habilidades linguísticas, elas são as que permitem maior negociação de significado, esclarecendo dúvidas, por exemplo, algo primordial em um contexto de negócios.

A partir dessas respostas, separei os profissionais de LinFE em dois grupos gerais: i) docentes que compreendem que todas as habilidades apresentam sua importância no ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios e ii) professores que dão alguma prioridade a uma ou mais habilidades linguísticas. O resultado constatado é que metade está em um grupo e metade em outro.

Os docentes P.E. 1, P.F. 1 e P.I. 2 acreditam que a ênfase na habilidade de produção oral é a mais adequada para esse profissional em formação, associando essa habilidade linguística a que está mais presente no âmbito das negociações internacionais. Os profissionais P.E. 2, P.I. 2 e P.I. 3, por sua vez, apresentam em alguma medida a importância/utilidade de cada habilidade para a formação desses futuros negociadores internacionais. A fala inicial do P.I. 3 resume o posicionamento deste último grupo: “Pensando em um contexto de negócios internacionais, o negociador precisa entender (compreensão oral e escrita), mas também ser entendido (produção oral e escrita)”.

Na quinta pergunta, em consonância com a anterior, questionei o papel da gramática nas disciplinas de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios. Segundo Ramos (2008), criaram-se mitos a respeito do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (abordagem instrumental), um deles é a ausência do ensino de gramática. Entretanto, sabemos que é a análise de necessidades (*needs analysis*) e o *design/planejamento* de curso (*course design*) que apresentará a demanda e a oferta, ou não, dessa parte no ensino de línguas. Propus a pergunta da seguinte maneira: *Qual o papel da GRAMÁTICA em suas aulas de línguas para fins específicos na área dos negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.*

P.E. 1: Assim como as 4 habilidades mencionadas nesta pesquisa, a Gramática e seu ensino também são importantes para o curso de Espanhol para Negócios, ainda que não mais prioritário, representando um objetivo ou fim específico subsidiário ao longo do meu curso [...].

P.E. 2: Acredito que a gramática não é central nas aulas de línguas aplicadas, costumo trabalhar com um pouco mais de cuidado apenas em momentos em que os alunos requerem.

P.F. 1: Comparando minha atuação nas Letras à que vivo hoje no LEA, posso dizer que me tornei mais condescendente no que se refere à correção gramatical... faço muitos exercícios sobre aspectos gramaticais, sempre contextualizados, buscando avaliar se os alunos são capazes de entender o que

está sendo dito e completar com estruturas gramaticais possíveis de serem utilizadas naquele contexto. Valorizo mais o que está sendo dito do que a forma.

P.I. 1: A gramática e vocabulário foram trazidos e trabalhados a partir das funções ensinadas com os casos (cases) analisados a partir das propostas do livro e de materiais que adaptamos [...].

P.I. 2: Apenas visando a correção de eventuais problemas apresentados pelos alunos.

P.I. 3: Importante para precisão linguística, quer oral, quer escrita, logo, favorecendo (ou não) a boa comunicação. Trabalhada preferencialmente conjuntamente com as quatro habilidades.

Por meio das respostas, podemos constatar que não há uma ausência do ensino de gramática, mas a não centralidade ou prioridade deste ensino ao longo da disciplina, ainda que importante no processo de ensino-aprendizagem. O ensino é pontual, ou seja, conforme a fala do P.E. 2: “apenas em momentos em que os alunos requerem”; segundo a afirmação do P.I. 1: “apenas visando a correção de eventuais problemas apresentados pelos alunos”. Quando o ensino ocorre, ele é contextualizado com as habilidades linguísticas e com a área dos negócios.

Na sexta pergunta, indaguei sobre os aspectos socioculturais, políticos e econômicos, os quais vão além das habilidades linguísticas. Acredito que seja pertinente tal questionamento, para, então, poder traçar um perfil mais amplo de como essas disciplinas de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios são estruturadas.

Em conjunto com as habilidades linguístico-comunicativas, o conceito de interculturalidade está presente em LinFE, pois Mercelot (2006) cita que a noção de interculturalidade, nascida nos anos 1980, modifica os sistemas didáticos existentes, atingindo até mesmo o ensino-aprendizagem de LinFE. O autor afirma que este novo paradigma enfatiza a capacidade intercultural de compreender as atitudes do locutor estrangeiro e de interagir adequadamente com este.

Segundo Carras et al. (2007), a competência intercultural pode ser definida como a capacidade de observar, de analisar todos os aspectos comportamentais do interlocutor estrangeiro e, por conseguinte, tomar consciência de tais fatos e tirar lições a fim de adaptar seu próprio comportamento. Por isso, questionei: *Qual o papel dos ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.*

P.E. 1: Assim como as habilidades linguísticas de produção e compreensão orais mencionadas nesta pesquisa, [estes] aspectos [...] são importantes para o curso de Espanhol para Negócios, representando um subsídio fundamental para as atividades acadêmicas que levem em consideração tais aspectos [...].

P.E. 2: Acredito que são muito importantes, porém, por não ter domínio dos aspectos políticos e econômicos, termino abordando com mais ênfase aspectos socioculturais.

P.F. 1: Através de vídeos e textos autênticos trago assuntos que abordam tais aspectos para serem trabalhados em sala. Acho importante apresentar ao aluno

as diferenças e/ou similitudes entre a realidade deles e a da língua/cultura que estão aprendendo.

P.I. 1: [...] deixei para essa disciplina as discussões relacionadas às questões de *World English*, *Global English*, ou seja, questões relacionadas à geopolítica do inglês, que trazem aspectos importantes com relação ao uso da língua que os profissionais de LEA-NI farão em seus contextos internacionais de trabalho. Acredito que essas questões, que se relacionam com aspectos culturais/sociopolíticos/geopolíticos etc. precisam ser discutidas nas aulas também [...].

P.I. 2: Tais temas eram retomados constantemente, dada a produção de briefing de produtos a serem comercializados no contexto paraibano.

P.I. 3: Esses aspectos subjazem qualquer idioma e são trabalhados à medida que os temas tratados em sala de aula os requerem.

Os aspectos socioculturais, políticos e econômicos estão presentes nas disciplinas que os professores ministram, mas de forma contextualizada e imersa nos conteúdos apresentados pelos professores. A importância de tais aspectos é evidente para esses docentes e compreendem que, assim como as habilidades linguísticas devem ser abordadas, como afirma o P.I. 1, os “aspectos culturais/sociopolíticos/geopolíticos etc. precisam ser discutidas nas aulas também”.

Segundo Mercelot (2006), a depender do nível linguístico-comunicativo dos alunos, algumas atividades podem ser executadas visando a compreensão e a produção linguísticas, adicionadas à execução da competência intercultural do aluno; tais atividades podem ser: projetos, simulações globais da situação-alvo, exercícios diversos que envolvam aspectos lexicais, gramaticais, além de questões comportamentais e interculturais.

Na sétima pergunta, perguntei sobre o ensino de línguas com vista à preparação para exames internacionais de proficiência, uma vez que os discentes são brasileiros e que, em algum momento, lidarão com empresas, órgãos governamentais, instituições diversas que poderão exigir deles uma certificação que comprove o nível linguístico. O questionamento foi composto da seguinte maneira: *Há/houve alguma preparação ou introdução aos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios do idioma ensinado em sua sala de aula? Esse processo se dá/deu de alguma forma no processo de ensino-aprendizagem? Se utiliza/utilizou de algum material para esse fim ou desse fim? Descreva.*

P.E. 1: Há uma preparação indireta aos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios uma vez que um dos materiais acadêmicos utilizados é também um livro/manual preparatório para o Certificado de Proficiência da Câmara de Negócios de Madrid, relevante para o setor em questão.

P.E. 2: [...] utilizo em algumas aulas um método que é preparatório para exames de língua no âmbito do comércio. Nesse período, estou com a proposta de trabalhar a resolução de exames já aplicados anteriormente com os alunos, mas ainda não realizei.

P.F. 1: Não faço preparação específica para certificações, mas utilizo questões que surgem nestes exames para avaliar os conhecimentos linguísticos, discursivos, gramaticais. Consulto o site da *Chambre de Commerce* [de Paris]

que oferece modelos de provas, livros didáticos que também trazem questões preparatórias para essas certificações.

P.I. 1: Sim, [...] utilizei e adaptei materiais relacionados ao BEC. Achei importante que os alunos conhecessem, ao menos, um certificado (3 níveis) que é conhecido e solicitado mundialmente. O material do próprio certificado (*past papers* e os oferecidos nos sites) se configurou como importante input de língua no contexto de negócios. Os alunos puderam continuar a conhecer o certificado individualmente, o que proporcionou uma certa autonomia também na busca de materiais de língua para estudo.

P.I. 2: Não.

P.I. 3: Não.

Dois professores dizem não preparar de qualquer maneira os alunos para os certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios. Apenas um docente afirma que preparou os alunos diretamente para a realização de um exame de proficiência (*Cambridge English: Business – BEC*), este cita a importância do exame como ferramenta útil tanto para os alunos conhecerem um exame reconhecido internacionalmente, quanto como um “input de língua no contexto de negócios”, como retrata o P.I. 1.

Com relação aos demais, podemos perceber uma preparação indireta, ou seja, os alunos estão em contato com materiais que estão alinhados com os certificados internacionais, mas os docentes preferem utilizá-los para fins que cumpram outros objetos, mas não a preparação para os exames em si. Assim como destacado por P.F.1: “utilizo questões que surgem nestes exames para avaliar os conhecimentos linguísticos, discursivos, gramaticais”.

Na oitava pergunta, aqui apresentada, indago sobre a utilização ou não de materiais didáticos disponíveis no mercado: *Algum material didático específico é/foi adotado em suas aulas de línguas para fins específicos na área dos negócios? Quais? Por quê?*

P.E. 1: Sim. *Manual Temas de Empresa*, voltado para a preparação ao Certificado de Proficiência da Câmara de Negócios de Madrid.

P.E. 2: Não adoto um método específico, mas costumo utilizar algumas unidades do livro *Temas de Empresa*, por ser preparatório para exames de proficiência de espanhol do âmbito do comércio.

P.F. 1: Recorro a diferentes materiais didáticos da área, mas não adoto nenhum específico por perceber que nenhum deles cobre totalmente a realidade do futuro profissional LEA-NI [o docente cita diversos materiais didáticos].

P.I. 1: Sim. *Market Leader* foi a coleção adotada à época para que os alunos tivessem algum material de referência e sensação de progressão com relação ao que vinham estudando. Mesmo para os alunos que já tinham conhecimento de inglês, o material parecia interessante considerando que a língua estava contextualizada em uma situação de business.

P.I. 2: Não. O material era baseado em documentos oficiais e literatura de negócios, 100% autênticos.

P.I. 3: Sim. Livro da coleção didática adotada no curso (principal) [*Market Leader*] e livro didático específico (apoio), por tratarem de conteúdos que considero relevantes para a disciplina.

Todos os profissionais de LinFE, exceto o P.I. 2, afirmam que adotam um ou mais livros didáticos para a disciplina, de forma que assim possam atender às necessidades dos

alunos. Porém, como são disciplinas de línguas para fins específicos, nem todos os materiais conseguem atender às demandas de alguns objetivos específicos, por isso, P.F. 1 afirma não adotar nenhum material em específico, mas alguns que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Na última pergunta ora apresentada, por compreender a realidade do uso de materiais didáticos em LinFE, indaguei: *Há/houve a necessidade de UTILIZAÇÃO de MATERIAIS AUTÊNTICOS que atendesse às suas necessidades como professor(a) e/ou a de seus alunos como futuros negociadores? Descreva.*

P.E. 1: Sim. Utilização de materiais autênticos que atendam às tarefas comunicativas e projetos voltados especificamente ao desenvolvimento das atividades comunicativas pretendidas e voltadas para a negociação de contratos de exportação e importação, por exemplo.

P.E. 2: Sempre utilizo materiais autênticos em sala, desde vídeos preparados para fomentar o desenvolvimento de empresas de países de língua espanhola, guias preparados por órgãos do governo para este fim e legislação específica da área de negócios.

P.F. 1: Os artigos de revistas francesas de negócios que apresentam casos de marketing internacional, estratégias de internacionalização... que servem como assuntos de discussão, exemplos concretos/reais do mundo dos negócios.

P.I. 2: Sim, os materiais eram exclusivamente autênticos.

P.I. 3: Sim. Leitura e discussão de conteúdos de websites para negociadores, leitura de artigos científicos e produção de resenhas críticas, trabalho com áudio e vídeo (filmes, documentários, canções).

Com as respostas acima, compreendemos que, sem a utilização de materiais autênticos, seria insuficiente o atendimento às necessidades dos alunos e ao que foi proposto no planejamento inicial de tais disciplinas. Por meio dos materiais autênticos, em conjunto com os materiais didáticos quando utilizados, os docentes podem estruturar aulas que simulam, por exemplo, as possíveis situações-alvo que esses negociadores em formação irão presenciar e atuar.

A simulação global ou simulação profissional da situação-alvo apresenta diversas vantagens no ensino de LinFE, e conseqüentemente de línguas para fins de negócios (SÁNCHEZ, 2009). Entre as vantagens estão: i) favorecer a participação ativa dos alunos; ii) permitir o uso espontâneo da linguagem da situação-alvo, iii) aproximar a aula aos contextos profissionais reais para o qual os alunos estão se preparando, iv) expor materiais autênticos; v) adiantar realidades das futuras situações profissionais; vi) situar a aprendizagem em contextos reais; vii) favorecer o caráter interdisciplinar; viii) potencializar o valor da interculturalidade; e ix) dar oportunidades para o professor avaliar o estado de interlíngua do aluno.

5. Considerações finais

O ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios, no LEA-NI/UFPB, apresenta características próprias, as quais exponho de maneira semelhante ao Quadro 1, porém, o novo Quadro está adaptado conforme as respostas dos docentes, que atuam ou

atuaram, nas disciplinas de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) aplicadas aos negócios desta graduação.

Quadro 3: Características do ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios no LEA-NI/UFPB

LÍNGUAS PARA FINS DE NEGÓCIOS	
O QUE É DEMANDADO E OFERTADO	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino-aprendizagem de línguas para fins <i>gerais</i> de negócios para o profissional em formação de LEA-NI.
PERFIL DO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua maioria, profissionais de LinFE especializados em línguas para fins (gerais e/ou específicos) de negócios, mas que não atuaram, necessariamente, como profissionais dos negócios.
PERFIL DO DISCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos universitários brasileiros da graduação LEA-NI/UFPB, mas que, eventualmente, acolhe alunos em mobilidade internacional provenientes de instituições parcerias da UFPB.
COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de gêneros textuais escritos e eventos comunicativos orais presentes na área de atuação do egresso em LEA-NI, com ênfase na produção oral. • Sem ênfase, mas com gramática e vocabulário contextualizados no ensino de línguas para fins gerais de negócios para o profissional LEA-NI. • Aquisição da interculturalidade como competência comunicativa no contexto das negociações internacionais, em especial, por meio de simulações globais, as quais podem abranger aspectos socioculturais, políticos e econômicos.

Fonte: Adaptado de Dudley-Evans e St. John (1998), Mercelot (2006) e Sánchez (2009).

O Quadro 3, portanto, é uma síntese do que os profissionais de LinFE apresentaram em suas respostas ao questionário aplicado, sob a mesma perspectiva exposta no Quadro 1 desta pesquisa.

Destaco que a estruturação das disciplinas, aqui observadas, compreendem um curto espaço de tempo (2012-2016) e baseia-se na abordagem de ensino de línguas para fins específicos, logo, não devem ser generalizadas para outros contextos, nem mesmo para a realidade local nos anos que se sucedem, mas tão somente inspirar novas análises e discussões nos estudos desta abordagem.

Com esta breve análise de uma realidade local, por fim, identifiquei a estruturação das disciplinas de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios por docentes do LEA-NI/UFPB, os quais, por meio das suas respostas ao questionário aplicado, possibilitaram uma contribuição para os estudos em LinFE que compreendem o ensino-aprendizagem de línguas para fins (gerais) de negócios.

6. Referências bibliográficas

- CARRAS, C. *et al.* *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2007.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- MANGIANTE, J.; PARPETTE, C. *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.
- MERCELOT, G. *Négociations commerciales et objectifs spécifiques: de la description à l'enseignement des interactions orales professionnelles*. Bern: Peter Lang, 2006.
- PPC. *Projeto Pedagógico do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEA*. João Pessoa: UFPB, 2017. 147 p.
- RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. University of Kent: Canterbury, 2008.
- ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.
- SÁNCHEZ, J. G. E. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco, 2009.
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- VIAN JÚNIOR, O. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 187-208.