



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

FLÁVIA BISSI DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
PARANAENSE SOBRE O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO**

Maringá
2023

Flávia Bissi de Oliveira

**PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
PARANAENSE SOBRE O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá como requisito para a obtenção do título de Mestre em **Estudos Linguísticos**.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo

Maringá
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48p

Oliveira, Flávia Bissi de

Percepções de discentes de uma universidade pública paranaense sobre o inglês como meio de instrução / Flávia Bissi de Oliveira. -- Maringá, PR, 2023.
133 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Luciana Cabrini Simões Calvo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Internacionalização. 2. Pós graduação - Discente - Inglês. 3. Língua inglesa (instrução). 4. Instituição de Ensino Superior. I. Calvo, Luciana Cabrini Simões, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 378.155

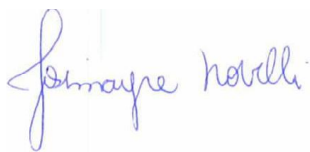
Flávia Bissi de Oliveira

**PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
PARANAENSE SOBRE O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **12 de setembro de 2023.**

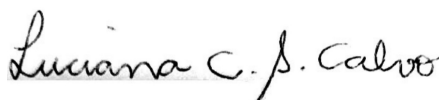
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Josimayre Novelli
Membro Titular - UEM/PLE



Profª. Drª Telma Nunes Gimenez
Membro Externo (UEL – Londrina/PR)



Profª Drª Luciana Cabrini Simões Calvo
Presidente – Orientadora

DEDICATÓRIA

A Deus e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Aparecida, pela presença em minha vida. Obrigada por serem a minha força e os meus guias em todos os momentos. A ti, Senhor, toda honra e toda a glória.

À professora Luciana, minha orientadora de mestrado, que me inspirou a ingressar na pesquisa. Sempre foi um grande exemplo para mim. Agradeço pela oportunidade de realizar este trabalho, pela confiança e pelo constante apoio. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável. Muito obrigada por tudo!

Às professoras Telma Gimenez e Josimayre Novelli, pelas valiosas contribuições endereçadas à minha pesquisa.

Aos discentes participantes dessa pesquisa.

Aos meus pais, Marlene e João e minha irmã, Renata, pelas orações, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem em mim, e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem vocês, nada seria possível. Amo vocês com amor eterno!

Ao meu namorado, Elton, sempre companheiro, por me apoiar, me incentivar e estar ao meu lado nos dias difíceis. Também por compreender os momentos nos quais precisei ficar mais ausente.

A toda minha família, por torcer por mim.

Às minhas amigas, anjos que Deus colocou em meu caminho. Mesmo com a distância, sempre se fizeram presentes na minha vida e estarão sempre em meu coração. Obrigada pelo companheirismo, apoio e amizade incondicional.

Um agradecimento especial à Haraceli, por me apoiar e me encorajar, principalmente nas situações de dificuldades. Você me inspira todos os dias!

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem como foco de investigação o Inglês como Meio de Instrução (EMI) em uma instituição de ensino superior. Seu objetivo principal é analisar a visão de discentes da pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) a respeito do EMI no referido contexto. Os objetivos específicos são: i) identificar os motivos dos discentes para cursar disciplinas em língua inglesa; ii) verificar as potencialidades e os desafios das aulas ministradas em inglês pela perspectiva dos estudantes que já as vivenciaram; iii) levantar aspectos relacionados à prática de EMI na instituição com base na vivência dos participantes. Esta pesquisa é de natureza qualitativa de base interpretativista. Os dados foram gerados por meio de entrevistas com alunos da pós-graduação que cursaram, no período de 2020 a 2022, disciplinas em língua inglesa (LI) na UEM. O estudo está fundamentado nos referenciais de Internacionalização (Knight, 2008, Knight, 2012; De Wit, 2015; Jordão; Martinez, 2021); Internacionalização em Casa (Knight, 2008; Baumvol; Sarmiento, 2019; Beelen; Jones, 2015; Teekens, 2007) e Inglês como Meio de Instrução (Martinez, 2016; Dearden, 2014; Guimarães; Kremer, 2020; Galloway, 2020). No que tange aos resultados da análise sobre os motivos dos discentes para participarem da disciplina em EMI, a resposta que mais se destacou foi “conteúdo” para auxiliar na pesquisa tanto de doutorado quanto de mestrado. Nas questões voltadas às potencialidades e os desafios, os discentes consideram que o EMI apresenta mais vantagens do que barreiras. Os benefícios mais destacados em relação ao EMI pelos participantes foram: contato/prática do idioma; parceria com outras universidades; contato intercultural e com pessoas internacionais; internacionalização das IES; e, por fim, mobilidade in e out. Os desafios são o próprio idioma, os diferentes níveis linguísticos na turma, a falta de formação continuada aos docentes, entre outros. Concernente aos aspectos relacionados à prática de EMI na UEM, os participantes consideram o EMI importante para a internacionalização da instituição. Dentre as ações mais citadas como importantes para apoiar o EMI na instituição estão: mais oferta de cursos de inglês aos discentes universitários; aumento e assiduidade dos cursos e das disciplinas em EMI; intercâmbio entre universidades tanto brasileiras quanto internacionais. Esta pesquisa possibilitou um olhar local e situado, pela perspectiva dos estudantes, sobre o EMI na universidade investigada. Assim, como desdobramentos, os resultados permitirão diálogos com docentes, gestores e outros interessados na temática.

Palavras-chave: Internacionalização em Casa. Inglês como Meio de Instrução. Discentes. Instituição de Ensino Superior.

ABSTRACT

The present paper focuses on English as a Medium of Instruction (EMI) in a higher education institution. Its main objective is to analyse the view of postgraduate students at the State University of Maringá (UEM) regarding EMI in that context. The specific objectives are: i) to identify students' reasons for taking courses in English; ii) to verify the potentialities and challenges of classes taught in English from the perspective of students who have already experienced them; iii) to bring aspects related to the practice of EMI in the institution based on the experience of the participants. This research is qualitative and interpretivist in nature. The data were generated through interviews with postgraduate students who attended, in the period from 2020 to 2022, subjects in English language (IL) at UEM. The study is based on the references of Internationalisation (Knight, 2008, Knight, 2012; De Wit, 2015; Jordão; Martinez, 2021); Internationalisation at Home (Knight, 2008; Baumvol; Sarmiento, 2019; Beelen; Jones, 2015; Teekens, 2007) and English as a Medium of Instruction (Martinez, 2016; Dearden, 2014; Guimarães; Kremer, 2020; Galloway, 2020). Regarding the results of the analysis of the students' reasons for participating in the EMI discipline, the answer that stood out the most was "content" to assist in both doctoral and master's research. In the questions related to potentialities and challenges, students consider that EMI presents more advantages than barriers. The benefits most highlighted in relation to EMI by the participants were: language contact/practice; partnership with other universities; intercultural contact and with international people; internationalisation of HEIs; and, finally, mobility in and out. The challenges are the language itself, the different language levels in the class, the lack of continuing training for teachers, among others. Regarding aspects related to the practice of EMI at UEM, the participants consider EMI to be important for the internationalization of the institution. Among the actions most cited as important for supporting EMI at the institution are: more English courses for university students; increased attendance at EMI courses and subjects; exchanges between Brazilian and international universities. This research has provided a local and situated view, from the students' perspective, of EMI at the university under investigation. As a result, the findings will enable dialogues with teachers, managers and others interested in the subject.

Keywords: Internationalization at Home. English as a Medium of Instruction. Students. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Razões que movem a internacionalização.....	19
Figura 2	- Atividades de internacionalização.....	78
Figura 3	-Motivos de frequentar uma disciplina em LI.....	86
Figura 4:	- Potencialidades das aulas ministradas em LI	92
Gráfico 1	- Experiências com a língua inglesa.....	75
Gráfico 2	- Níveis linguísticos dos participantes.....	76
Gráfico 3	- Atividades de internacionalização.....	77
Gráfico 4	- A língua inglesa como ferramenta na vida profissional e acadêmica.....	79
Gráfico 5	- Inglês e suas habilidades.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos para se internacionalizar em casa.....	26
Quadro 2 - Dados sobre EMI nas universidades brasileiras entre os anos de 2016 e de 2018-2019.....	47
Quadro 3 - Total de trabalhos encontrados por categorias.....	48
Quadro 4 - Total de trabalhos encontrados por foco.....	50
Quadro 5 - Questões da entrevista semiestruturada.....	70
Quadro 6 - Informações sobre o programa de pós-graduação, o nível acadêmico, a data, horário e a duração da entrevista dos participantes da pesquisa.....	74
Quadro 7 - Contextualização das aulas em EMI.....	82
Quadro 8 - Vantagens das aulas em EMI na universidade pesquisada de acordo com os participantes da pesquisa.....	93
Quadro 9 - Desafios e lacunas do EMI de acordo com os participantes da pesquisa.....	96
Quadro 10 - Desafios das aulas em EMI sob a ótica dos entrevistados.....	101
Quadro 11 - Os impactos da disciplina da pós-graduação em EMI na vida dos participantes.....	103
Quadro 12 - A importância do EMI na internacionalização da UEM.....	106
Quadro 13 - Ações institucionais importantes para incentivar e apoiar a prática do EMI na UEM.....	108
Quadro 14 - Avaliação do EMI.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEM	Universidade Estadual de Maringá
IES	Instituições de Ensino Superior
EMI	Inglês Como Meio de Instrução
IeC	Internacionalização em Casa
ECI	Escritório de Cooperação Internacional
LI	Língua Inglesa
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Língua Adicional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MD	Material didático
PIC	Projeto de Iniciação Científica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
ERIC	Education Resources Information Center
CLIL	Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua
ICL	Aprendizagem Integrada de Conteúdos
CBL	Aprendizagem Baseada em Conteúdos
LAC	Língua Através do Currículo
ICLHE	Integração de Conteúdos e Língua no Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IELTS	International English Language Testing System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA.....	17
2. INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO.....	30
2.1 O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO: MOTIVAÇÕES E POTENCIALIDADES.....	32
2.2 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EM EMI.....	35
2.3 A FUNÇÃO DO INGLÊS NA SOCIEDADE.....	39
2.4 A PRÁTICA DE TRANSLINGUAGEM NAS AULAS EM EMI.....	42
3. O EMI NO BRASIL.....	45
3.1 MAPEAMENTO DE TRABALHOS COM FOCO EM EMI NO BRASIL.....	48
3.2 REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE EMI.....	51
3.3 ANÁLISE DE CURSOS DE FORMAÇÃO PARA O CONTEXTO DE EMI.....	54
3.4 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	56
3.5 ANÁLISE CONTEXTUAL.....	58
3.6 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	60
3.7 REPRESENTAÇÃO DE VÁRIOS MEMBROS DA COMUNIDADE ACADÊMICA	62
3.8 REPRESENTAÇÕES DE DISCENTES.....	63
3.9 ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS EM EMI.....	64
3.10 INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA PARA CONTEXTO DE EMI.....	64
3.11 REFLEXÕES SOBRE O MAPEAMENTO.....	65
4. METODOLOGIA.....	67
4.1 NATUREZA E EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA.....	67
4.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	68
4.3 MÉTODO DE ANÁLISE.....	72
4.4 QUESTÕES ÉTICAS.....	71
4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
4.5.1 EXPERIÊNCIAS DOS PARTICIPANTES COM INGLÊS E INTERNACIONALIZAÇÃO.....	75
4.6 O PERFIL DA PESQUISADORA.....	85
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	86
5.1 MOTIVOS PARA CURSAR DISCIPLINAS EM LÍNGUA INGLESA.....	86
5.2 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS AULAS MINISTRADAS EM INGLÊS...	92
5.3 A PRÁTICA DO EMI NA UEM.....	105
5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	126
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	126
APÊNDICE 2 - Autorização para realização da pesquisa.....	129
APÊNDICE 3 - Roteiro da entrevista.....	131

INTRODUÇÃO

Como um tema em crescimento no contexto atual das Instituições de Ensino Superior (IES), a internacionalização vem ganhando espaço e visibilidade como forma de desenvolvimento acadêmico e científico. Ela é caracterizada como um “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou oferta de educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e dar uma contribuição significativa à sociedade” (De Wit et al., 2015, p.29).

Com o intuito de ampliar as oportunidades para os estudantes, a difusão global desse processo das universidades direcionou-se a uma distinção no âmbito da internacionalização com foco em educação internacional no exterior e daquela que acontece em uma instituição superior própria do país (Baumvol, 2016), a intitulada *Internacionalização em Casa* (leC), que pode ser definida como “a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen; Jones, 2015, p. 69).

Dentre as práticas desenvolvidas no contexto de leC, encontram-se aquelas como foco nas línguas adicionais, como é o caso das disciplinas oferecidas em outro idioma, tal como a língua inglesa (LI), no caso do *English as a Medium of Instruction* (Inglês como Meio de Instrução), ao qual referir-me-ei de agora em diante, como EMI, foco do meu estudo. De acordo com Dafouz; Smit (2016, p. 399), as universidades se concentram na educação em LI por causa do papel específico que essa língua desempenha como idioma acadêmico de ensino e aprendizagem, bem como um meio de comunicação internacional entre profissões e comércio (Dafouz; Smit, 2016, p. 399).

O EMI tem recebido grande atenção atualmente no ensino superior, sobretudo devido ao crescente foco em práticas de internacionalização e de políticas educativas nas instituições ao redor do mundo. Ele mostra-se como um dos elementos que podem contribuir para o processo de internacionalização em casa das IES, visto que, por meio dessa prática, pode haver a promoção da inclusão dos acadêmicos locais, do próprio país, em diversos lugares do mundo. Baumvol e Sarmento (2016, p. 78) explicam que a implementação do EMI pelas universidades

brasileiras “pode (e deve) servir para empoderar alunos brasileiros de forma a aumentar sua participação em diferentes situações acadêmicas que envolvam o uso do inglês, em diferentes níveis.”

Frente a esta breve contextualização, justifico a realização desta pesquisa, primeiramente, por meu próprio interesse profissional. No início do meu curso de graduação, eu sempre desejei conciliar a sala de aula com a pesquisa. Também participei como monitora/professora auxiliar do Programa Paraná Fala Inglês¹, que me proporcionou o primeiro contato com questões relacionadas à internacionalização das IES brasileiras. Foi então, que no ano seguinte, dei início ao meu primeiro projeto de iniciação científica, intitulado “O Programa Paraná Fala Inglês em uma universidade pública paranaense: a visão de seus participantes”. Esta pesquisa foi um divisor de águas para eu decidir qual área e foco de pesquisa seguir. A cada texto lido, participação em evento e pelo próprio processo de escrita desse trabalho, decidi que gostaria de continuar pesquisando a área da internacionalização. No ano de 2020, devido à pandemia, o Departamento de Letras Modernas, da universidade em que estudei, ofereceu diversos cursos de extensão on-line. Entre eles, houve o curso “Internacionalização Acadêmica e Formação de Professores: abordando o inglês como meio de instrução”, o qual realizei e tive a oportunidade de conhecer o EMI, a leC e outros conceitos que até então não tinha o conhecimento, pelo qual surgiu meu interesse em pesquisá-los mais detalhadamente e como eles aconteciam (se aconteciam) na universidade em que estudava.

Além disso, a motivação para este estudo também se deu pela minha percepção, enquanto discente, de buscar caminhos para contribuir na área da educação tendo o aluno como foco principal. As investigações sobre alunos de EMI têm sido mais escassas (Dafouz; Smit, 2022). Assim, realizei uma busca e fiz um mapeamento de textos produzidos sobre os estudos de EMI no Brasil no período de dez anos (2011-2021) e observei que são poucas as pesquisas realizadas com foco nos estudantes que participam dessa iniciativa. Nesse sentido, julguei relevante analisar esta prática de forma mais minuciosa sob a ótica daqueles que já

¹ O programa Paraná Fala Inglês (PFI) trata-se de uma ramificação do programa Paraná Fala Idiomas, uma política pública estadual, que tem como objetivo promover a internacionalização das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná por meio da oferta de cursos de língua inglesa voltados para a comunidade acadêmica.

participaram de curso e/ou disciplinas em EMI para entendê-la de modo mais aprofundado no contexto da pesquisa.

O objetivo principal desta dissertação é analisar a visão² de discentes da Universidade Estadual de Maringá a respeito do Inglês como Meio de Instrução (EMI) no referido contexto. De modo específico, este trabalho busca: i) identificar os motivos dos discentes para cursar disciplinas em língua inglesa; ii) verificar as potencialidades e os desafios das aulas ministradas em inglês pela perspectiva dos estudantes que já as vivenciaram; iii) levantar aspectos relacionados à prática de EMI na instituição com base na vivência dos participantes.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e base interpretativista; ela foi realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM), com discentes da pós-graduação que já haviam participado de disciplinas em LI, nos últimos três anos (2020-2022). Para a geração dos dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas.

Em relação à organização e à estrutura do trabalho, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: no Capítulo 1, discuto sobre a internacionalização das universidades; trago as razões que movem esse processo, além dos benefícios, e riscos; também apresento a leC, sua definição e objetivos, além de expor algumas das práticas desenvolvidas nessa perspectiva. No Capítulo 2, apresento o EMI, as motivações, as potencialidades e os desafios para a implementação e o desenvolvimento de ações dessa iniciativa. Também investigo as perspectivas da LI no contexto de EMI, qual a função do inglês na sociedade e a prática de translinguagem nas aulas em EMI. Em seguida, no Capítulo 3, exploro o EMI tomando como base as pesquisas realizadas, especialmente, no Brasil, e realizo um mapeamento a partir de uma revisão de literatura sobre os estudos de EMI no país em questão no período de dez anos (2011-2021). No Capítulo 4, caracterizo a natureza de pesquisa em que este trabalho se insere; apresento a metodologia de análise; exponho as questões éticas e realizo uma descrição do contexto e dos participantes. Já no Capítulo 5, analiso e debato os dados referentes ao objetivo geral da pesquisa, desmembrado em seus objetivos específicos. E, por

² As palavras visão, percepção, ótica e representação foram usadas como sinônimos neste trabalho.

fim, traço as considerações finais do presente estudo em consonância à finalidade da pesquisa e suas conclusões, ao considerar os resultados do estudo.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

As políticas de internacionalização acadêmica têm sido tendência desde o final do século XX em IES por todo o mundo. Esse processo³ é um passo importante para a transformação da educação, da pesquisa e da extensão, formando profissionais com atitudes multiculturais e pensamento global. Knight (2008) explica que o termo internacionalização se tornou popular no campo da educação no início dos anos 1980 e tem crescido em alcance, escala e valor (Knight, 2012), emergindo como um processo de rápida evolução.

Consoante Knight (2008), a internacionalização define-se como um processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou oferta de educação pós-secundária. Internacional, intercultural e global são três termos empregados intencionalmente como uma tríade, pois juntos refletem a amplitude da internacionalização. Knight (2008) explica separadamente cada termo empregado na definição do processo estudado: processo (esforço contínuo, uma transformação); integração (inserção da dimensão internacional); internacional (relações entre nações, culturas ou países); intercultural (dimensão cultural); global (escopo mundial); propósito (papel geral e aos objetivos da educação no ensino superior); funções (elementos ou tarefas primordiais que caracterizam um sistema nacional de educação superior); e, por fim, oferta (oferta de cursos e programas).

Esse processo pode ajudar a desenvolver conhecimentos, competências e valores internacionais e interculturais dos estudantes - por meio do aprimoramento do ensino e aprendizagem, mobilidade internacional, e um currículo que inclui elementos comparativos, internacionais e interculturais, com o intuito de assegurar que os estudantes estejam mais bem preparados para viver e trabalhar num mundo mais interligado (Knight, 2012). Além do mais, trata-se de algo que não acontece rápido, muito menos com previsão de finalização, isto é, é um processo contínuo e em evolução (Buhrer, 2021) a fim de “aperfeiçoar a qualidade do ensino e da investigação para todos os estudantes e os funcionários, e de dar uma contribuição significativa para a sociedade” (De Wit et al., 2015, p. 29). Ainda, segundo Kirkpartick (2011), esse processo deve ser multidirecional, com benefícios de e para

³ Neste trabalho, o uso da palavra *processo* enfatiza o esforço contínuo e em evolução da internacionalização, conforme mencionado por Knight (2008).

todos os envolvidos ou nas palavras do autor “de e para a periferia e não apenas de e para o centro” (p. 3-4). O autor explica que também deve ser multicultural e multilíngue, com falantes de inglês engajados no aprendizado de outras culturas e de outros idiomas.

A internacionalização é considerada uma característica fundamental das IES no século XXI (Baumvol; Sarmiento, 2016a). Nesse sentido, Amorim (2020) propõe a criação de um instrumento de (auto)avaliação desse processo, contribuindo, assim, para a avaliação da internacionalização das IES brasileiras que pode auxiliar no diagnóstico/planejamento estratégico. O autor mostra que ao planejar a internacionalização, as instituições devem contemplar 1) três dimensões: o ensino, a pesquisa e a extensão; 2) categorias de análise: política linguística, mobilidade acadêmica e internacionalização no país e, 3) três classificações sugeridas para a instituição: internacionalizada, engajada e emergente.

Finardi e Amorim (2023) tecem considerações sobre o instrumento de Amorim (2020). Para eles, essa ferramenta pode orientar políticas sustentáveis, ou seja, em práticas mais situadas e responsáveis, além de ser uma maneira de ajudar a IES a prever possíveis efeitos não intencionais da internacionalização. Sawahel sinaliza que os antecipar os possíveis efeitos pode promover oportunidades de adaptação, de aprendizado com os erros e (re)avaliar políticas de internacionalização mais inclusivas, equitativas e diversas.

As práticas de internacionalização do ensino superior devem se esforçar para seguir uma agenda de nivelamento que evite a erosão dos valores culturais valores culturais, a fuga de capital humano e as desigualdades das relações hegemônicas relações hegemônicas, ao mesmo tempo em que apóia a inovação, colaborações colaborações equitativas e a descolonização [...] (Sawahel, 2023).

Dentre algumas estratégias para internacionalizar as IES, podemos citar a cooperação e os projetos internacionais; os acordos e redes institucionais; os diferentes tipos de mobilidade acadêmica (docente, discente e funcionários); as dimensões internacionais e interculturais do processo de ensino/aprendizagem, o currículo e pesquisa (Sarmiento et al., 2016). Knight (2003) sugere que, embora a internacionalização geralmente envolva algum tipo de mobilidade ou intercâmbio

acadêmico, ela não deve se limitar a isso, mas deve aprimorar a missão tripartite das IES de fornecer ensino, pesquisa e extensão.

Para além das estratégias, é importante compreender as forças motrizes que levam as IES a quererem se internacionalizar. Knight (2008) evidencia quatro categorias dessas razões: social/cultural, política, econômica e acadêmica. Consequentemente, os motivos se refletem nas políticas e nos programas que são implementados.

Figura 1: Razões que movem a internacionalização



Fonte: Adaptado de Knight (2008, p. 25, tradução minha).

Ao observar os motivos destacados pela autora na representação gráfica, notei que há alguns princípios norteadores que movem as IES para internacionalização. Esse diagrama mostra uma lista de fundamentos que orientam a análise das razões pelas quais a internacionalização é importante para os sistemas e instituições de ensino superior independentemente de onde se localizam. É válido salientar que a internacionalização das IES não deve ser um fim em si mesmo, “uma vez que ela se constitui como uma das maneiras para alcançar, em um mundo interconectado e interdependente, mais qualidade ao ensino superior,

bem como uma maior equidade educacional e, por conseguinte, um mundo mais justo” (Baumvol; Sarmiento, 2016, p.68).

De Wit (2019), ao questionar as práticas de internacionalização, propõe uma mudança de paradigma na internacionalização, isto é, passarmos de uma orientação competitiva para uma de cooperação. Ao se afastar de uma orientação competitiva, a internacionalização permite uma maior cooperação e papéis ativos para as universidades, induzindo a um panorama de internacionalização mais equilibrado no mundo baseado numa ecologia de saberes.

Finardi, França e Guimarães (2022) apontam três principais aspectos para promover o desenvolvimento de uma ecologia de conhecimentos e idiomas. Para os autores, a comunicação científica e a escolha do idioma para publicação pode manter a identidade/reconhecimento local. Também deve haver colaborações internacionais entre autores e até mesmo uma cooperação acadêmica com países que compartilham os mesmos idiomas (ou similares) para que esse processo seja mais cooperativo.

Isso porque, de acordo com Jordão et. al (2020), o processo de internacionalização pode ser o resultado do interesse em estabelecer relações sem o intuito de gerar desigualdades “[...] além da conscientização sobre a natureza situada, relativa e translíngue das trocas interculturais” (Jordão et. al, 2020, p. 42). Na perspectiva de Jordão e Martinez (2021), a internacionalização crítica⁴ pode desempenhar um papel crucial ao garantir que diferentes instituições, de culturas diversas, estabeleçam contato e aprendam umas com as outras - não apenas ensinando, mas aprendendo em conjunto, em colaboração. Em suas palavras

A internacionalização implica encontrar práxis diferentes daquelas que estamos familiarizados; isto significa envolver-se agonisticamente com a diferença e recusar a mesmice. Neste processo, a educação linguística/letramento crítico/a contribui imensamente com a nossa mútua e autoaprendizagem, ao tornar as realidades heteroglóssicas explícitas e as nossas práticas de construção de sentidos concretas, visíveis e vivas (Jordão; Martinez, 2021, p. 23).

⁴ A internacionalização crítica considera a função dos programas e políticas linguísticas e de internacionalização, bem como parte do reconhecimento da mercantilização da educação e dos meios para combatê-la. Portanto, sugere-se a desconstrução do imaginário hierárquico de dominação intelectual e cultural e a interação solidária entre as instituições dos países periféricos para fortalecer o bem público do ensino superior (Finardi; Guimarães; Mendes, 2019).

Stein (2019) afirma que reconhece os benefícios potenciais desse processo, no entanto, também identifica os riscos que a internacionalização pode oferecer. A autora pontua os seguintes danos possíveis: práticas exploratórias enraizadas num modelo de maximização do lucro; exclusão sistêmica de participantes; perturbações pessoais e sociais; (neo)colonização, e segurança comprometida para os participantes em atividades internacionais.

Ademais, Jordão et al. (2020) pontuam que o processo da internacionalização parece estar fazendo do ensino superior um ambiente que afasta “pobres e ricos perpetuando relações desiguais de poder” (p. 32). A perpetuação e o reforço da colonização podem ocorrer, por exemplo, quando modelos/ideologias de internacionalização internacionais são aplicados a contextos locais sem as adaptações [necessárias] às necessidades e valores locais (Guimarães et al., 2020).

Desse modo, o processo se apresenta bem distante de relações igualitárias de troca, de compartilhamento, de colaboração: ao invés da busca em direção a uma horizontalização maior das práticas universitárias, ao invés do contato colaborativo interinstitucional, ao invés do desejo pelo encontro com a diferença, os processos de internacionalização parecem almejar, em geral, a uniformização das práticas de construção de conhecimento, assim como de ensino-aprendizagem, ou seja, desejam a homogeneização das onto-epistemologias no ensino superior. Essa uniformização precisa apagar as práticas locais em detrimento daquelas desenvolvidas por instituições que estão em posições superiores nos rankings, mesmo que se perceba tais rankings como parciais, relativos, contingenciais (Jordão et al., 2020, p. 32).

Com o propósito de transformar a internacionalização em um meio de superar a herança colonial, Streck e Abba (2018) sugerem três temas a serem considerados na elaboração de políticas ou estratégias de internacionalização. O primeiro tópico relaciona-se com a visão de internacionalização que deve ser considerada em cada contexto/instituição. O segundo refere-se às práticas e saberes que possam representar uma contribuição para os cenários global e local de produção de conhecimento; por fim, o último está relacionado à competência intercultural - a sensibilidade e o conjunto de habilidades necessárias para interagir com as pessoas de diferentes origens culturais.

Guimarães et al. (2020) argumentam que a internacionalização pode ser vista como um processo de várias etapas e atividades, que inclui vários níveis (nacional, setorial, institucional etc), agentes e partes interessadas, exigindo múltiplas competências de tais partes interessadas. Idealmente, tal processo seria discutido com os vários membros da comunidade, para que diferentes visões e necessidades sejam consideradas na interpretação, no planejamento, na implementação e na avaliação da internacionalização, tornando esse processo mais local e ainda assim globalmente sensível, evitando o uso de modelos do exterior.

Consoante Guimarães et al. (2020), a internacionalização engloba vários aspectos, tais quais: valores, visões, crenças, ideologias e agentes no ensino superior. Os autores argumentam que as crenças e as ideologias possuem um amplo impacto nesse processo, uma vez que podem controlar/orientar as instituições e seus membros nas decisões, planos, políticas e atividades relacionadas à internacionalização. Isso porque ao abordar questões de colonialidade, de poder e saber a partir de uma perspectiva pós-colonial e decolonial critica-se a forma com que o conhecimento acadêmico produzido no Norte Global é visto como universal, enquanto o conhecimento produzido no Sul Global seria visto como “local” ou “conhecimento situado”. Sousa Santos (2011) salienta que a perspectiva mercadológica da educação tem aumentado cada vez mais o desequilíbrio de forças entre os países do Norte e do Sul.

Quando menciono Norte e Sul, não me refiro à posição geográfica, mas sim a epistemologias ou visões de mundo. Ao situar os conhecimentos e as culturas de acordo com as diferentes regiões epistêmicas do mundo significa que estamos diante de culturas, prioridades de pensamento e ação, contextos que são atribuídos de alguma identidade em comparação com outras (Jordão, 2019).

Apesar de alguns autores trazerem visões positivas a respeito da internacionalização, também me alinho a autores que consideram o outro lado desse processo. Ele deveria ser um caminho para os participantes estarem em posições semelhantes, ou seja, tendo os mesmos direitos e deveres. Todavia, esta perspectiva pode ser controversa, pois a internacionalização pode acirrar algumas relações desiguais de poder e conhecimento na academia.

Guimarães et al. (2020) sinalizam que uma das principais razões de os estudantes do Norte se deslocarem para o Sul é a colaboração para o desenvolvimento do país do Sul para o qual se dirigem. Nesse sentido, os autores destacam que os discentes do Norte apresentam uma visão salvacionista e colonizadora em relação ao Sul, isto é, sua participação em programas de mobilidade para aqueles países como oportunidade de ajudá-los em seu desenvolvimento, talvez por levarem consigo esse “conhecimento universal” que lhes é próprio. Com o intuito de esclarecer a existência das desigualdades entre os países do Norte e Sul em relação à mobilidade acadêmica universitária, Lima e Maranhão (2009) destacam que esse processo pode se dar de duas formas, a internacionalização ativa e a passiva. Na primeira, a IES recebe recursos humanos, pesquisas internacionais e atrai discentes de fora; já na segunda, os membros da IES atuam em IES do exterior, publicam produções nacionais em veículos de divulgação externos e enviam mais alunos do que recebem.

É importante destacar que, embora os pesquisadores latino-americanos publiquem muito, não são citados pelos seus pares, visto que normalmente citam fontes do Norte Global (Guimarães; Finardi, 2020). Embora o Brasil estivesse em 13^a no ranking de maior produção científica do mundo em 2021 e entre os 18 países que mais fornecem conhecimentos novos (Finardi; França, 2016), não estava classificado em conformidade nas medidas e classificações da produção acadêmica. Este resultado pode se referir aos termos de falta de reconhecimento da comunidade interna sob a forma de citações e em relação à língua de publicação, considerando que a maior parte dessa produção acadêmica é feita em português e, assim, circula, principalmente no Sul Global, além da baixa dos periódicos reconhecidos e indexados em bases de dados internacionais serem escassos (Guimarães; Finardi, 2020; Finardi; França, 2016).

A escolha do idioma, de acordo com De Wit (2020), está interligada e motivada por políticas e pressões de internacionalização. O estudo feito por Finardi, França e Guimarães (2022) mostra que são necessárias mudanças nas políticas públicas de internacionalização e produção acadêmica na América Latina, pois elas tendem a favorecer colaborações com o Norte Global. Os autores sugerem que essas transformações sejam realizadas nas IES da América Latina, para tornar seus idiomas e a produção acadêmica mais visíveis e disponíveis para o resto do mundo.

No âmbito da brasileiro, as IES desempenham um papel importante no processo de internacionalização do ensino superior no Sul Global com uma população de mais de 200 milhões de pessoas, das quais quase 10 milhões estão matriculadas no ensino superior (Guimarães et al., 2020). O seu sistema educacional é composto por mais de 2.500 instituições de ensino superior, dentre elas estão instituições de ensino superior privadas (88%) e públicas (12%). As IES públicas (principalmente universidades federais) produzem quase 90% de toda a investigação no Brasil, e são responsáveis pela inclusão da maioria dos estudantes de baixa renda (70,2%) (Guimarães et al., 2020). Com relação à evolução quantitativa das publicações da América Latina, o Brasil ocupa a primeira posição com quase 40% de toda a produção, seguido por México, Chile, Colômbia e Argentina (Finardi; França; Guimarães, 2022).

Lima e Maranhão (2009) tratam do conceito de internacionalização ativa e passiva que pode ser analisado a partir de uma perspectiva crítica. Na primeira, a IES recebe recursos humanos e pesquisas internacionais; na segunda, os membros da IES atuam em IES do exterior e publicam produções nacionais em veículos de divulgação externos, como afirmam os autores. Eles referem-se ao cenário brasileiro descrito como um processo *passivo* de internacionalização. Para a internacionalização efetiva das IES brasileiras, é importante reconhecer a necessidade de um movimento [trans]formativo nessas instituições, pois esse processo implica dinâmicas pedagógicas que têm a língua inglesa como ferramenta essencial para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem (Martins, 2020).

Assim, a colonialidade pode inferiorizar as epistemologias locais em prol de uma pretensa supremacia dos modos de construir ciência do Norte Global, além de impor como regra nos processos de internacionalização no Sul Global, as estruturas acadêmicas das IES consideradas superiores nos índices internacionais.

Iniciativas de internacionalização são benéficas quando movidas por um desejo de construir uma relação intercultural, isto é, ações de cooperação, encontros, conflitos e convívio mútuo. Isso significa que esse processo deve estabelecer “relações com os diferentes e com a diferença, não para perpetuar desigualdades ou reiterar hierarquias, mas para ampliar nossos repertórios de

possibilidades” (Jordão et al., 2020) e também apresentar uma visão decolonial que considera as especificidades e histórias locais. É válido também que os indivíduos tenham uma individualidade subjetiva e enxerguem a si próprios como centro de referências (Leal; Moraes, 2016).

A difusão global da internacionalização direcionou-se a uma distinção no âmbito da internacionalização com foco em educação no exterior e daquela que acontece em uma instituição superior própria do país. Refiro-me ao termo "Internacionalização em Casa" (leC), que pode ser vista como "qualquer atividade relacionada à internacionalização, com exceção da mobilidade estudantil externa" (Nilsson, 2003, p.31). Segundo Baranzeli (2019), o conceito de leC surgiu no final de década de 1990, por Nilsson (2013). A leC pode ser definida como “a integração proposital das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen; Jones, 2015, p. 69).

Conforme citado por Baumvol e Sarmiento (2019), a leC pode ter um impacto mais amplo na comunidade acadêmica, devido ao número de estudantes que são afetados em comparação com os programas de mobilidade. Baranzeli (2019) apresenta dados referentes ao ano de 2016, quando o Brasil enviou 40.891 alunos para fora do país e, em contrapartida, recebeu apenas 19.855. Dessa forma, a mobilidade atende apenas a uma pequena porcentagem dos estudantes no Brasil e no mundo. Por isso, perspectivas como a leC contribuem no processo de democratização da internacionalização, uma vez que “se faz necessária uma apropriação e envolvimento de todos os atores da comunidade acadêmica em seu processo e busca-se o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais dentro de casa” (Baranzeli, 2019, p. 190). Assim, esse modo de internacionalização é visto como "uma alternativa para um processo de internacionalização mais inclusivo" (Baumvol; Sarmiento, 2019, p. 91).

Ainda, pela perspectiva de Wit et al., a leC pode “[...] melhorar a qualidade do ensino e pesquisa para **todos** os estudantes e funcionários, além de contribuir significativamente para a sociedade” (2015, p. 29, tradução e ênfase minha⁵). Neste

⁵ in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.

cenário de leC, ela pode proporcionar a internacionalização do currículo, o intercâmbio virtual, além das políticas linguísticas tendo o idioma como papel central. Ademais, a leC pode ser uma alternativa inclusiva para internacionalizar o ensino superior, envolvendo a

[...] dimensão intercultural e internacional no processo de ensino e aprendizagem, pesquisas, atividades extracurriculares, relações com as culturas locais e grupos étnicos, assim como a integração de alunos e docentes estrangeiros nas atividades e vida acadêmica local (Knight, 2008, p. 22-23).

O guia *Universidades para o mundo: desafios e oportunidades para a internacionalização*, publicado pelo British Council em 2018, apresenta alguns aspectos a serem considerados para se internacionalizar em casa, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1: Aspectos para se internacionalizar em casa

- Reforçar o ensino de línguas;
- Oferecer cursos de graduação e pós-graduação em inglês [outras línguas];
- Encorajar os docentes ministrando cursos em [outras línguas];
- Ampliar a oferta de palestras e workshops em inglês [outras línguas];
- Instituir programas e atividades com foco em assuntos globais;
- Adaptar o site da instituição para o público internacional;
- Criar um ambiente acolhedor e apoiar a integração de estudantes [do exterior];
- Alinhar as expectativas de aprendizagem para competências e resultados reconhecidos internacionalmente;
- Usar a tecnologia para estabelecer colaborações a distância com instituições no exterior.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em British Council, 2018, p. 23.

Assim definida, a internacionalização contempla várias ações que podem ser desenvolvidas no contexto local, o que evidencia que internacionalizar vai além da mobilidade. Também abarca todos os alunos e não apenas aquelas pessoas que

têm a oportunidade de participar de programas de mobilidade. Segundo Guimarães e Kremer (2020), a leC pode ser um caminho para a internacionalização acadêmica no mundo, além de ser uma possibilidade de trazer aspectos internacionais, interculturais e multilíngues para ambientes universitários locais.

Dentre as atividades que são oferecidas aos alunos locais e internacionais, com vistas à inclusão da dimensão internacional e intercultural nas suas atividades tanto no campus universitário como fora dele, têm-se os estudos sobre a Internacionalização do Currículo. Assim, pode ser que as IES precisem revisar, reanalisar se as suas metas e propósitos compõem as novas competências internacionais exigidas pelo mercado profissional atual (Stallivieri, 2016).

Um aspecto significativo da internacionalização do currículo é explorar novos paradigmas e considerar novas possibilidades e formas de pensar e agir (Stallivieri, 2016). Esse processo leva em consideração não só a presença de discentes de várias nacionalidades, com diferentes backgrounds, falando diferentes línguas e com hábitos, crenças e valores diferentes, mas também os alunos do próprio país. Stallivieri (2016) explica que se a internacionalização curricular impõe que os alunos desenvolvam uma mentalidade global para operar internacionalmente, “da mesma forma exige das universidades uma mudança organizacional, pois o corpo docente precisa ensinar com materiais diferentes de maneiras diferentes” (p. 6), isto é, requer políticas de formação docente.

Outro ponto a ser considerado em relação à leC são as ações e iniciativas contempladas no campus, na comunidade acadêmica e na sala de aula por meio de atividades formais (contempladas no currículo) e informais ou extracurriculares (Gonçalves, 2009). Gonçalves (2009) delineia algumas medidas de leC. Ele classifica em atividades formais o uso de abordagens interdisciplinares para explorar os conteúdos curriculares; integração das atividades curriculares com atividades internacionais promovidas na instituição; promoção do intercâmbio virtual de aprendizagem. As informais são debates; exposições; ciclos temáticos multi e interculturais, tais como cinema e outras artes, colóquio, eventos literários, entre outros; comunidades de práticas; projetos conjuntos entre estudantes nacionais e internacionais.

No clima brasileiro de redução de custos e austeridade governamental (Martinez, 2016) que suspendeu programas de internacionalização como o Ciências sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras, a leC pode ser uma alternativa para promover localmente atividades internacionais e interculturais (apoiadas por línguas adicionais). O caminho para esse processo pode fazer com que a IES nacional crie situações de internacionalização àqueles que não têm a oportunidade de sair do país de origem, e também para a recepção de estudantes e pesquisadores internacionais, o que possibilita uma relação/interação entre os discentes e docentes, ao considerar a necessidade de sabermos lidar com diferentes línguas, culturas, crenças, entre outros (Hofling; Freitas, 2019).

Ao considerarem a leC sob a ótica crítica e decolonial, Guimarães e Finardi (2020) a veem como uma possibilidade de apoio às novas práticas no ensino superior nos próximos anos. Segundo Teekens (2007), a internacionalização não está relacionada às atividades distantes, na verdade, refere-se às atividades que estão próximas de nós, “em frente ao [nosso] nariz. Não é para os outros, mas sim, para todos” (Teekens, 2007, p. 5). A leC pode ser mais inclusiva a partir do componente internacional, global e cultural com o intuito de alcançar um número muito maior de pessoas nas universidades. A troca de experiências pode ocorrer tanto quando o aluno de fora vem para as academias locais quanto com os próprios alunos da IES.

De acordo com Baumvol e Sarmiento (2016), a leC busca promover a ligação entre aspectos internacionais e interculturais, visando maior abertura e respeito pela diversidade, afastando-se da ideia da criação de uma mentalidade ou cultura global uniforme e ajustando-se às demandas de um mundo interconectado, no qual torna-se imprescindível a formação de “[...] pessoas com uma mentalidade cosmopolita, com habilidades de comunicação entre e por meio das culturas, em casa” (Teekens, 2007, p. 6).

Ao considerar que as Línguas Adicionais⁶ (LA) desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da leC, os idiomas pode ser o meio de acesso aos alunos e professores a práticas internacionais nas IES. Nesse sentido, dentre as

⁶ O emprego do termo “língua adicional”, nesta pesquisa, dá-se pela característica do uso/aprendizagem de outra língua, que leva em consideração as contribuições advindas do repertório cultural e linguístico que o aprendiz já possui.

práticas desenvolvidas no contexto da leC, encontram-se aquelas como foco nas LA, como é o caso das disciplinas oferecidas em outro idioma, tal como a LI, no caso do EMI. Considerado um fenômeno mundial como parte das estratégias de internacionalização das instituições de ensino superior (Calvo et al., 2022), o EMI pode ajudar nas iniciativas de leC (Beelen; Jones, 2015), pois pode apoiar a integração de aspectos internacionais e interculturais no currículo regular das IES, e, assim, facilitar acesso a textos em outras línguas, ao uso da língua para discutir sua área de estudo, também pode auxiliar no preparo dos alunos para outras oportunidades de vivências em que precisa do inglês. Vale ressaltar que o EMI é uma das possibilidades, não a única.

2. INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO

Os estudos na área da Educação e Linguística Aplicada utilizam nomenclaturas diferentes para se referir a abordagens relacionadas ao ensino e aprendizagem de conteúdos por meio do inglês ou de outra língua adicional, tais como Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua (CLIL), Aprendizagem Integrada de Conteúdos (ICL), Aprendizagem Baseada em Conteúdos (CBL), Língua Através do Currículo (LAC), Integração de Conteúdos e Língua no Ensino Superior (ICLHE), e para o inglês em particular, o Inglês Como Meio de Instrução (EMI) (Baumvol; Sarmiento, 2019; Guimarães; Kremer, 2020; Dearden, 2014). A abordagem escolhida neste trabalho é o EMI. O inglês foi escolhido pois é a minha área de formação, mas outras línguas também podem ser utilizadas para ensinar o conteúdo de uma determinada disciplina.

As iniciativas de EMI no ensino superior não são novas. Nos últimos anos, devido ao seu crescimento acelerado, essa prática foi metaforicamente representada como um trem em disparada (Macaro, 2015, p. 7⁷). Jordão et al., (2020) explica que a metáfora utilizada por Macaro permite várias interpretações. Dentre elas, é que esse trem esteja prestes a sair dos trilhos. Por meio da figura de linguagem, esse trem não tem tempo “para pensar, para considerar a paisagem, para planejar um bom aproveitamento de seu combustível, e tem grandes chances de descarrilar” (Jordão et al., 2020, p. 40). Para se ter ideia dessa velocidade, entre 2002 e 2014, só a Europa registrou uma taxa de crescimento de quase 1,000% nos cursos ministrados em inglês, com cerca de 8.000 programas disponíveis (Guimarães; Kremer, 2020).

Ainda se pode afirmar que a maioria dos casos de implementação do EMI não seguem uma fórmula *one size fits all* (Guimarães; Kremer, 2020), isso significa que não há um modelo a ser seguido na construção das práticas locais de EMI. Sendo assim, pode ser importante que professores e gestores envolvidos com essa prática olhem para o seu contexto, para o objetivo da sua aula e para o perfil dos seus alunos e decidam de que forma o EMI se configura em tal cenário. Dessa forma, a universidade deve considerar como as práticas de EMI podem contribuir (ou não) para a cidadania global, isto é, as pessoas diretamente envolvidas com o processo

⁷ Unstoppable train.

de internacionalização devem ponderar a responsabilidade social. Nesse sentido, as universidades devem pensar nas necessidades de todos os envolvidos, refletir na possibilidade de a internacionalização assistir a todos.

O EMI⁸ não tem uma origem contextual específica (Dearden, 2014), porém, registros indicam que, no Japão, existem programas semelhantes desde 1913; nas Filipinas, alguns foram estabelecidos a partir de 1905 desde os níveis iniciais de escolarização. Não há como negar, porém, que, nas últimas décadas, cada vez mais países adotam cursos em LI nas IES (Martinez, 2016). Essa abordagem foi criada para "aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior [...] assegurando que [ele] adquirisse um patamar de atração mundial" (Declaração De Bolonha, 1999, p. 2). O EMI é entendido como "o ensino por meio do inglês, realizado em contextos em que esse é utilizado como uma língua franca para ensino/aprendizagem de conteúdo entre alunos e professores de diferentes contextos linguístico-culturais" (Murata; Lino, 2018, p. 404).

Como refere Phillipson (2015, p. 5), "no processo de Bolonha, internacionalizar significa ter uma educação superior na qual o inglês é o meio de instrução", o que levou a um aumento substancial na oferta de aulas no idioma. Logo, o EMI não emerge com finalidades linguísticas, mas sim com fins de ensino de conteúdo por meio da língua científica e acadêmica, o inglês. Porém, se há um grande crescimento de aulas no idioma, por consequência, há o aprendizado da língua, ainda que incidentalmente. Assim, apesar de o foco do EMI ser o conteúdo a ser ministrado, o maior uso da língua acaba por estabelecer um contexto que, de maneira indireta, pode levar os participantes a progredirem em sua proficiência linguística (Baumvol; Sarmiento, 2016).

As seções seguintes abordam os motivos de implementação, as vantagens trazidas pelo EMI e os desafios enfrentados dentro dessa prática.

⁸ O EMI passou a ser usado na Europa a partir do Processo de Bolonha (Baumvol; Sarmiento, 2016; Guimarães; Kremer, 2020).

2.1 O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO: MOTIVAÇÕES E POTENCIALIDADES

A partir da difusão do EMI, considero alguns motivos que influenciam as decisões de implementá-lo nas instituições. Muitas vezes, essa prática tem sido adotada por meio de iniciativas isoladas de professores em suas áreas específicas, não relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas (BAUMVOL; SARMENTO, 2016). No contexto Europeu, por exemplo, dentre os motivos estão o aumento das receitas da universidade, além da ambição de colocar as instituições em rankings internacionais (Galloway, 2020).

Ao considerar as razões das universidades brasileiras públicas, contexto que estou inserida, ao contrário das instituições na Europa, as IES nacionais não têm nenhum tipo de fim lucrativo envolvido, uma vez que a rede pública de ensino superior, assim como o ensino fundamental e médio, é gratuita para estudantes brasileiros e internacionais, não cobrando, portanto, mensalidades (Guimarães; Kremer, 2020), pois o dinheiro vem do governo. O EMI pode oferecer aos professores e alunos envolvidos a oportunidade de “práticas autênticas que exigem o uso do inglês e que podem conduzir a melhorias em sua proficiência para diferentes fins práticos, como a participação em eventos acadêmicos, intercâmbios, cursos acadêmicos” (Baumvol e Sarmiento, 2016, p. 74).

Martinez explica que a maioria das atividades oferecidas em EMI tem os próprios alunos da universidade como principal público-alvo, sendo assim, as disciplinas/cursos/palestras são gratuitas. Ao considerar que o inglês é a língua acadêmica internacional, Galloway (2020) aponta que o acesso ao material é mais abrangente quando se utiliza o EMI no currículo do curso. Outro ponto interessante da implementação do EMI pode ser a colaboração entre professores de forma interdisciplinar, ou seja, professores de áreas diversas trabalhando em conjunto com especialistas em línguas, incluindo a colaboração em investigação entre essas partes (Martinez, 2016).

Os países asiáticos, como Japão e Hong Kong, ofertam iniciativas em EMI para que todos os alunos tenham a capacidade de estudar no exterior, prepará-los para abraçar novos desafios, além de competir com as melhores universidades do mundo. No entanto, ao mesmo tempo que eles adotam essa prática, eles mantêm o

ensino da língua materna, ou seja, visam o aprimoramento da proficiência dos alunos tanto da primeira língua (L1) quanto da segunda (L2). O Japão ainda vê um como um caminho de cultivar a identidade e divulgar a cultura japonesa para o mundo (Dearden, 2014).

Ainda, em países como Turquia e Cazaquistão objetivam aumentar o número de alunos internacionais para suas universidades. Ambos os países também relatam que um objetivo paralelo é preparar os estudantes locais no ambiente doméstico para a globalização (Dearden, 2014).

Ao sair das motivações mais específicas, de acordo com cada contexto, há também algumas mais gerais. Dentre elas, a motivação estratégica⁹, a pedagógica¹⁰ e a substancial¹¹. (Guimarães; Kremer, 2020). Também há o desenvolvimento linguístico e aprendizagem/prática do inglês (Dearden, 2014; Baumvol, 2016; Martinez, 2016); a melhoria no conhecimento de uma cultura-alvo; novas possibilidades para os estudantes trabalharem e estudarem no exterior, bem como difundir a própria cultura do país ao redor do mundo (Dearden, 2014); desenvolvimento de pesquisas; participação em eventos de suas áreas de atuação.

Ainda no âmbito dos motivos, podemos também destacar o desejo de preparar os alunos para experiências acadêmicas e profissionais no exterior e no Brasil; superar a barreira linguística; atrair alunos do exterior; preparar alunos e professores para outras interações na língua, como apresentações em eventos; e promover a leC (Gimenez et al., 2019). Dessa forma, podemos entender que a prática de EMI nas instituições brasileiras tem o enfoque no caráter acadêmico da cooperação internacional, sem se preocupar necessariamente com as questões financeiras¹².

Galloway (2020) ressalta outras seis influências para implementação do EMI. A primeira refere-se às forças motrizes por detrás da adoção do EMI e como essas influenciam a forma como ele funciona na prática. Galloway enfatiza dois aspectos

⁹ planejamento e ações utilizadas pelas universidades para atrair estudantes e staff internacionais.

¹⁰ preparação dos estudantes para o mercado de trabalho internacional ou para a vida acadêmica global.

¹¹ uso crescente do inglês para a área da comunidade científica.

¹² Martinez (Sah, 2022) explica que, no caso brasileiro, a maioria das atividades oferecidas em EMI tem como objetivo principal a prática da língua, ou seja, visa o desenvolvimento da proficiência linguística, o que difere dos motivos dos contextos internacionais.

principais dentro deste motivo: colonização e globalização. A colonização mostra de que maneira o uso do inglês como língua de aprendizagem e ensino foi imposto pelo poder imperial em jurisdições. Essas dinâmicas nas sociedades pós-coloniais refletem o legado histórico do inglês como língua colonial, o seu uso na vida cotidiana e a sua proeminência como língua global. Além disso, em alguns países, o crescimento do EMI aconteceu como consequência da globalização, uma vez que essas políticas contribuíram para a internacionalização das IES.

O segundo fator é sobre as políticas das universidades em relação ao uso do EMI. A autora destaca três aspectos principais: o "top-down", no qual as políticas de EMI determinam que tanto os docentes quanto os alunos devem escolher o idioma de acordo com o contexto e sua habilidade linguística; o "bottom-up", que leva em consideração o multilinguismo na sala de aula e as habilidades pragmáticas dos participantes; e as diferenças institucionais, que são as variações na adoção do EMI entre as universidades dentro de um país e entre os setores público e privado. Assim, as políticas institucionais podem impactar EMI de diferentes maneiras. Sobre a questão destacada por Galloway (2020), é importante ressaltar que nem todas as universidades possuem políticas linguísticas ou de internacionalização bem delineadas, por isso, muitas das iniciativas ainda partem apenas de ações individuais.

Outra influência é a aptidão linguística dos estudantes e a sua proficiência em inglês. Galloway (2020) explica que as universidades devem considerar alguns aspectos de tal influência, dentre eles a educação prévia; requisitos de entrada na universidade; e o apoio linguístico. Além disso, as diretrizes institucionais podem ser rígidas - obrigando que os estudantes tenham um certo nível de proficiência em inglês antes de ingressarem em programas de EMI - ou mais flexíveis - a língua não é um pré-requisito. A autora também aponta que a abordagem pedagógica não deve ocorrer apenas em inglês, e que a adoção do EMI varia em relação à quantidade e ao formato que será usado. Em alguns contextos, ainda, as políticas linguísticas promovem o bilinguismo ou o multilinguismo.

Assim como cada IES possui suas motivações, não poderia ser diferente nas potencialidades. Em um estudo realizado por Bühner (2021) numa IES no sul do Brasil, os potenciais apontados pelos docentes participantes do estudo foram: o uso

do EMI em disciplinas da matriz curricular dos cursos de graduação inseridas numa perspectiva de promoção da universidade; a melhoria da capacidade do uso do inglês; a atração de estudantes internacionais ; e a preparação para a diversidade linguística. Como potencialidade, o EMI pode ter um efeito positivo na prática docente, pois ele pode promover uma prática reflexiva referente à didática (Lasagabaster, 2015).

Dessa forma, segundo os pesquisadores discutidos nesta seção, as principais potencialidades do EMI são o desenvolvimento e a prática das competências linguísticas, pois há o desenvolvimento na proficiência da língua. Há a promoção das universidades, a atração de alunos internacionais, a interdisciplinaridade entre professores e suas áreas de conhecimento e a preparação dos estudantes para experiências internacionais.

A partir dessas potencialidades, fica evidente a diferença existente entre universidades do Brasil e do exterior no que tange à essa prática. As IES estrangeiras possuem razões como o aumento das receitas da universidade e a possibilidade de colocar as instituições em rankings internacionais. Por outro lado, é possível notar que as instituições brasileiras visam a cooperação, a formação linguística dos alunos, além do EMI também se configura como uma estratégia para disseminação de produção científica e cooperação.

2.2 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EM EMI

Apesar das IES de diversos países estarem implementando o EMI, Galloway (2020) afirma que outros ainda continuam resistentes, alguns exemplos são Itália, Holanda, Israel, Senegal e Venezuela. Conforme pontuado pela autora, tal resistência se dá por diversos motivos, dentre elas as razões políticas, pois há uma tentativa de proteger a identidade nacional desses países, há ainda o medo de que o inglês passe a ser o idioma utilizado também fora das práticas acadêmicas, tomando, assim, o lugar de sua língua de origem. No estudo realizado por Dearden (2014), os participantes deixam claro que o EMI pode ser uma questão controversa e delicada, pois não há o apoio para que o EMI seja ofertado com qualidade. O

estudo aponta como desafios a carência de professores linguisticamente qualificados, a falta de expectativas declaradas sobre a proficiência em língua inglesa, poucas diretrizes organizacionais e pedagógicas para a prática de EMI.

Embora cada história de adoção do EMI seja única, uma vez que envolve uma complexidade de influências e expectativas sociais, políticas, linguísticas, institucionais e outras, é interessante o fato de existirem alguns elementos dessas histórias que tão frequentemente se repetem (Martinez, 2016). Baseado nos estudos teóricos de Bradford (2016) e de Tsuneyoshi (2005), Martinez (2016) classifica os principais desafios enfrentados por universidades ao redor do mundo na implantação de cursos em EMI em quatro tipos: i) linguísticos; ii) culturais; iii) estruturais; iv) institucionais/identitários. Apresento, a seguir, como se configuram esses desafios sob a ótica desse autor e de outros pesquisadores que estudam esse tema.

Uma das maiores preocupações quando o EMI é introduzido, ou mesmo proposto em uma instituição, é que os estudantes e professores não possuam proficiência em LI. Assim, os desafios linguísticos podem existir tanto para os professores quanto para os alunos (Bradford, 2016). Além disso, há uma grande heterogeneidade em relação aos níveis de proficiência, tanto pelo corpo docente quanto pelos estudantes, embora não haja pesquisas suficientes que comprovem uma relação direta entre habilidade linguística com a LI e ensino-aprendizagem no EMI (Martinez, 2016).

Pensando nos desafios referentes ao Brasil, existem problemas ocasionados pelo fato de professores e alunos terem a percepção de que possuem baixo nível de proficiência em LI. Martinez (2016) considera esse o maior desafio para a implementação do EMI. De acordo com o Índice de Proficiência em inglês, de 2022, desenvolvido pela *English First*, o Brasil está em 58º lugar entre 111 países/regiões. O país foi classificado como um país de *proficiência moderada*, o que mostra uma melhora significativa, visto que de 2017 a 2021 ele se encaixava na categoria *proficiência baixa*. Segundo Martinez (2016), o uso de metodologias adequadas e um planejamento cuidadoso podem ser parte da solução, mesmo que a curto prazo, para reduzir as questões linguísticas de implementação de EMI nas IES.

A questão da proficiência tem sido também identificada por gestores, docentes e estudantes como um dos principais desafios (Baumvol et al., 2016; Martinez, 2016; Gimenez et al., 2019; Baumvol, 2016). O nível de proficiência em inglês esperado dos alunos é bastante alto e muitos deles não conseguem alcançá-lo (Celik; Bilgin, 2023). Isso pode fazer com que a motivação e o interesse dos alunos diminuam com o tempo e isso se torna um fardo extra para professores e alunos.

O outro desafio encontrado é cultural (Martinez, 2016; Züge et al., 2020), que se refere ao choque entre as características dos participantes tanto nacionais quanto internacionais. Dentre esses desafios, Martinez (2016) cita as formas de interação que alunos e professores estabelecem em sala de aula. O autor explica que existem culturas que possuem aulas altamente interativas entre professor e alunos, como na Inglaterra, onde é comum ver alunos fazendo perguntas ao longo das aulas, interagindo entre si, e trabalhando em grupos ou em pares. Por outro lado, há países, como o Japão, onde os alunos preferem frequentemente sentar-se a aprender silenciosamente. Assim, a maneira como os discentes estão habituados a aprender nos seus países de origem pode estar em desacordo com a forma como o ensino ocorre na instituição de acolhimento do EMI. Züge et al. (2020) explicam que “discentes brasileiros precisam se habituar a diferentes formas de estudar e viver, mesmo quando transitam em universidades dentro do próprio território nacional” (p. 45), pois devido às grandes dimensões continentais há as diferentes culturas brasileiras.

Outro aspecto também considerado um desafio é o estrutural (Martinez, 2016; Guimarães; Kremer, 2020; Baumvol, 2016), que se refere à organização do currículo desses cursos e à carência de professores que se disponham a ministrar seus conteúdos em LI. Recrutar e reter professores para as aulas em EMI tem sido uma tarefa difícil, visto a falta de confiança dos profissionais, lacuna na formação linguística e didático-pedagógica. Martinez (2016) ressalta que muitos docentes, por nunca terem tido contato com ações como essas e nunca terem ministrado aulas em inglês, precisam ajustar a sua pedagogia e almejar uma formação linguística.

Ainda na esfera dos desafios, a questão institucional também é apontada como um obstáculo (Martinez, 2016; Gimenez et al., 2019). Ele refere-se à

identidade e diz respeito a como as ações de EMI, a universidade, os programas, os cursos, as disciplinas, os professores e os alunos envolvidos são percebidos pelas pessoas que não participam das iniciativas em EMI, além de como as IES desejam ser vistas pelas instituições parceiras. Nesse âmbito, a falta de apoio institucional (Gimenez et al., 2019) e a lacuna na regulamentação oficial das IES (Baumvol, 2016) também tornam-se desafios. No contexto brasileiro, o ensino de LI é considerado luxo (Martinez, 2016).

O ensino da língua inglesa tem sido discutido em nosso país há muito tempo, já que ele é considerado insuficiente e precário tanto em escolas privadas quanto públicas. Geralmente, as pessoas precisam recorrer a cursos ou aulas particulares para um maior aprimoramento na língua, algo que é considerado um privilégio social em nosso país (Höfling; Freitas, 2019).

Dessa forma, as pessoas que possuem o conhecimento nesse idioma são consideradas privilegiadas, como consequência disso as ações em EMI podem criar e/ou intensificar as subdivisões de grupos, formadas por docentes e discentes, dentro da própria universidade

De acordo com Martinez (2016) o Brasil possui algumas oportunidades para a implementação e o crescimento do EMI no seu contexto. Esse país pode aprender com a experiência de outros lugares, além de inovar na investigação das inúmeras questões que ainda não foram abordadas. Ele defende que o EMI no Brasil não deve, necessariamente, seguir nenhum modelo a não ser aquele que ele - e as muitas instituições dentro dele - decide que é melhor para si (Martinez, 2016). Ao olhar para todos os desafios de sua implementação, Züge et al. apontam que

A superação dos desafios para a solidificação do EMI no Brasil deve passar, dentre outras questões, pelo desenvolvimento de pesquisas, por meio das quais se possam mapear a situação específica de cada contexto, para que, conseqüentemente, o EMI possa se estabelecer mais firmemente. (2020, p. 52).

Assim, essa iniciativa também deve ponderar as demandas da universidade, dos docentes e dos discentes para que o EMI aconteça de maneira plena a fim de atingir seus objetivos pedagógicos em sala de aula.

Ao levar em conta os desafios linguísticos, em contextos de EMI, quando o inglês é usado como língua franca, os falantes tendem a fazer uso de seu repertório multilíngue. Isso contrasta com as normas nativas estáticas (Sahan; Galloway; McKinley, 2022). Considero neste trabalho a perspectiva do ILF, que surge como uma reflexão sobre as crenças relacionadas ao inglês hoje em dia e como as práticas podem ser adaptadas para incluir uma pedagogia da LI mais plural e multilíngue. Veja no capítulo a seguir.

2.3 A FUNÇÃO DO INGLÊS NA SOCIEDADE

O Inglês como Língua Franca, doravante ILF, é um campo de interesse de investigação que nasceu da tensão entre o global e o local, e começou, originalmente, como uma ramificação do quadro mundial dos ingleses, a fim de abordar a perspectiva transnacional do inglês no mundo (Cogo, s.d.). Jenkins explica que o ILF se refere à “comunicação multilíngue na qual o inglês está disponível como a língua de contato de escolha” (2018, p. 5). Na perspectiva do ILF, o inglês não pertence exclusivamente a um único território, perdendo o seu caráter estrangeiro e hegemônico, o que permite a valorização dos usos dos falantes do mundo.

O ILF é uma função do inglês, não uma variedade linguística (DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Segundo Jordão (2014), essa perspectiva não tem como objetivo criar modelos linguísticos, nem pedagógicos, nem normas de uso ou gramáticas normativas, mas enfatizar a variedade de usos, as práticas comunicativas e as estratégias dos falantes. O alicerce das interações em ILF não está na uniformidade, mas sim na variedade (Haus, 2018). Ainda, um ponto importante a ser considerado refere-se ao ILF significar uma quebra de paradigma e novos olhares para as interações que envolvem o inglês (Haus, 2018), isto é, refletir sobre as crenças referentes à LI nos dias de hoje e como as práticas podem ser adaptadas para incluir uma pedagogia do inglês mais plural e multilíngue.

De acordo com Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 283), o conceito de ILF se encontra dentro do que chamam de paradigma do Inglês Global e implica em que todos os seus usuários tenham aprendido inglês como uma língua “adicional”, ou

seja, acrescida à sua primeira língua. A perspectiva do ILF coloca “todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos ‘estrangeiros’ que aprendem inglês uma igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna” (Jordão, 2014, p. 23). À vista disso, o ILF pode ser um caminho para a romper a ideia do falante nativo como modelo de superioridade, pois o falante não nativo também pode se apropriar do idioma.

Não há uma lista abrangente de aspectos que seriam associados a uma perspectiva de ILF em contextos educacionais, mas pesquisadores e profissionais concordam em alguns pontos gerais tais como: (i) a ênfase na diversidade do inglês, em vez de uma variedade de círculo interno ou uma única variedade; (ii) a ênfase no multilinguismo em vez do monolinguismo (somente em inglês); (iii) ênfase no conteúdo e acomodação, incluindo o uso de estratégias de comunicação e pragmáticas para facilitar a compreensão, em vez da precisão (Calvo et al., 2022).

Além disso, a característica internacional de uma língua franca não pressupõe que haja uma unidade no discurso, mas que sejam consideradas as diferentes variações linguísticas existentes ao redor do mundo. Assim, o ILF apresenta uma natureza essencialmente multilíngue. Shohamy argumenta que o multilinguismo engloba “diversidades, opções e possibilidades nas quais várias línguas [coexistindo] são utilizadas de muitos jeitos e formas e mesmo dentro dos diferentes idiomas ingleses” (2014, p. 132).

A concepção de inglês sob a ótica do ILF pode levar à conscientização de professores e alunos sobre o papel que o inglês desempenha nos contextos multilíngues. Essa perspectiva pode contribuir para uma reflexão sobre ideologias linguísticas, visões sobre o nível de proficiência exigido, crenças a respeito de uma perspectiva de que EMI significa dar aulas *somente em inglês* e para a desmistificação dessa língua (Gimenez et al., 2019).

Estudo realizado por Gimenez et al. (2019) em duas instituições de ensino superior brasileiras destaca que a perspectiva do ILF desafia algumas noções como o que significa ter um inglês perfeito, do falante nativo como modelo a ser seguido e a questão do uso da língua portuguesa em sala de aula. As autoras abordaram igualmente a questão das ideologias subjacentes a práticas: o falante nativo como norma ou ponto de referência; a visão do erro dificultando/impedindo a

comunicação; a ideia de que ministrar aulas misturando inglês com português não é bom, evitando-se, assim, o uso da língua local; a conceituação de Inglês como a linguagem natural da ciência e a linguagem natural da internacionalização, criando uma hierarquia de idiomas, na qual o inglês tem um status superior, enquanto outros idiomas são considerados inviáveis para o trabalho científico. Nesse sentido, a perspectiva de ILF pode “auxiliar alunos e pesquisadores a navegarem em um mundo que está se tornando cada vez mais multilíngue e usando inglês de maneiras inovadoras para atingir seus propósitos” (Gimenez; Passoni, 2016, p. 187).

A perspectiva do multilinguismo na sala de aula do EMI pode ocorrer no uso da L1; diversos idiomas podem ser usados com o inglês em cenários de EMI (Galloway, 2020; Jenkins, 2018); uso da translanguagem em sala de aula usando uma combinação entre o idioma local e o inglês; “[...] mesmo que o professor use apenas inglês, os próprios estudantes podem optar por usar outros idiomas [...]” (Jenkins, 2018, p. 6).

Galloway (2020) apresenta algumas maneiras de usar L1 nas aulas, a título de exemplo: textos em inglês, mas discutidos em L1; inglês e L1 justapostos; termos chave em inglês e discussão de conteúdo em L1. Nesse sentido, destaco que usar a L1 dá a possibilidade de evitar o *Englishization*¹³. Ao considerar o ILF ressignifica muitos pontos na comunicação em uma sala de aula, assim como docentes e discentes que têm receio de usar o inglês podem utilizar a língua materna junto com o inglês.

Assim, a partir da perspectiva de ILF para o EMI, podemos, então, destacar três pontos: multilinguismo, descentralização do falante nativo e translanguagem. Apesar do inglês ser considerado a língua de contato mais escolhida entre os falantes, não é necessariamente o único idioma para que isso aconteça, visto que outros idiomas também podem cumprir esse papel. Por isso, o multilinguismo é importante na prática do EMI, pois pode ser usado em diversas situações interculturais, por falantes de diferentes línguas maternas e culturas. Em vista disso, implica o acolhimento de diferentes formas de se expressar na língua inglesa, deslocando-se daquele modelo ideal de falante.

¹³ Termo utilizado para referir-se à pressão de usar apenas o inglês como meio de instrução, com o propósito de atrair estudantes e servidores internacionais para seus campi e cursos (Kirkpatrick, 2011).

Outro ponto a ser destacado é que o ILF desmistifica a crença de que o bom inglês é apenas aquele falado por nativos; diferentemente disso, o importante é ser capaz de se comunicar de maneira eficaz, de e ser entendido e se fazer entendido. O ILF no contexto de EMI pode implicar no estabelecimento de situações reais de uso da língua mais realistas e na desmistificação de nossos preconceitos linguísticos. Assim, a adoção do ILF pode atrair mais alunos para os cursos de EMI, pois se sentirão mais confiantes para se expressarem em uma segunda língua, não focando tanto nas normas, mas na competência comunicativa. Nesse sentido, valoriza-se as habilidades linguísticas, mesmo que estas se afastem do modelo do falante nativo e/ou que não tenham sotaque.

Alguns estudiosos destacam que o EMI pode ser implementado de uma maneira que abrace o multilinguismo e permita que os alunos desses programas façam uso de seus valiosos recursos multilíngues (Dafouz; López-Serrano; Pérez-Paredes, 2023). Por fim, a perspectiva de ILF para o EMI também considera o uso da translanguagem, ou seja, os falantes utilizam do seus variados repertórios para selecionar aspectos de forma estratégica para a comunicação.

2.4 A PRÁTICA DE TRANSLINGUAGEM NAS AULAS EM EMI

É comum pensar que as instituições onde o inglês é utilizado como meio de instrução, a política é que somente o inglês deve ser usado durante as aulas (Kirkpatrick, 2014). No entanto, o uso da L1 é plenamente justificado quando se pode demonstrar que ele ajuda os estudantes no aprendizado da L2, assim como auxilia a tornar o conteúdo compreensível (Kirkpatrick, 2014). Por isso, fornecer traduções de conceitos gramaticais e de vocabulário pode ser uma maneira muito mais eficiente de exprimir significados do que tentar explicá-los em inglês (Macaro, 2009). Ao mesmo tempo, permitir que os alunos usem sua L1 durante as aulas garantirá um maior aproveitamento ou um processo de aprendizagem mais efetivo. O uso da L1 no aprendizado de L2 tem sido chamado de *languaging*¹⁴ e deve ser encorajado (Kirkpatrick, 2014).

¹⁴ Processo no qual são construídos sentido e conhecimento por meio da linguagem com o intuito de resolver problemas complexos.

Segundo Sah (2022), nem todos docentes e discentes são competentes para fornecer e compreender conteúdo acadêmico exclusivamente em inglês, pois tanto professores quanto alunos podem ter diferentes níveis de proficiência em inglês e, portanto, terem acesso diferenciado ao conteúdo acadêmico. Pusey (2020) sugere alguns usos do inglês, como na realização de palestras, bem como em certos materiais didáticos do curso, enquanto o primeiro idioma do professor e dos alunos pode ser usado para outras atividades, tais como, dar instruções, entre outros. Baumvol e Sarmiento (2019) consideram crucial que os estudantes e os professores brasileiros universitários compreendam e se expressem em inglês, preservando ao mesmo tempo práticas variadas em português e em línguas minoritárias.

Embora muitos entendam que EMI significa que as aulas são somente em inglês, Jenkins (2018) pondera que nem sempre é assim. A autora mostra que, alguns pesquisadores, como Costa e Coleman, apresentam uma gama de línguas a serem utilizadas com o inglês em cenários de EMI:

os professores podem optar pela translanguagem na sala de aula utilizando uma combinação da língua local e inglês [...] mesmo que o professor utilize apenas inglês, os próprios alunos podem optar por utilizar outros idiomas, por exemplo, em trabalhos de grupo em sala de aula, independentemente dos desejos do professor para que eles *falem em inglês* (Jenkins, 2018, p.6).

A translanguagem pode garantir que o ensino do conteúdo não seja comprometido (Peng; Xie, 2021). Wei define a translanguagem como uma prática que envolve

o uso dinâmico e funcionalmente integrado de diferentes idiomas e variedades linguísticas, mas, mais importante ainda, um processo de construção de conhecimento que vai além do(s) idioma(s). Leva-nos além da linguística de sistemas e falantes para uma linguística de participação (2017, p. 15).

De acordo com Poza (2017), a translanguagem pode ser usada como um dos vários andaimes para facilitar a aprendizagem dos alunos de várias línguas. Muguruza, Cenoz e Gorter (2020), em sua pesquisa, observaram um professor que implementou uma política linguística que permitia que os alunos utilizassem três

idiomas em contato (basco, espanhol e inglês) para participar das aulas e completar suas tarefas. A fala dos professores era em inglês, mas a dos estudantes poderia ser em qualquer um dos três idiomas. As discussões em grupo indicaram que os discentes responderam positivamente à flexibilidade linguística dos professores, mas os autores reconheceram que esta abordagem não promoveu o uso do inglês para a produção. No lado positivo, os estudantes puderam seguir este curso em EMI graças à translíngua.

Nesse sentido, de acordo com Söderlundh (2013) afirmar que um curso é ministrado em inglês não significa necessariamente que o inglês é falado o tempo todo e, consequentemente, a escolha do idioma torna-se uma construção local.

3. O EMI NO BRASIL

Por ser um país grande e plural, o maior país da América do Sul, Guimarães e Kremer (2020) lembram que o Brasil é também a maior nação a ter o português como língua oficial, o que resulta em uma mistura de culturas de povos que chegaram ao país durante a colonização, a escravatura e, mais recentemente, pela migração em massa de outros países. O Brasil tem mais de 250 línguas (Guimarães; Kremer, 2020), sendo assim, um país multilíngue.

No que tange aos estudos sobre a adoção do EMI nas IES brasileiras, eles são bastante recentes no Brasil. Ainda que esta abordagem esteja em crescimento mundial, aqui ela ainda está em estado incipiente de desenvolvimento (Martinez, 2016; Guimarães; Kremer, 2020; Baumvol; Sarmiento, 2016; Lima; Maranhão, 2009), principalmente na área da pesquisa se comparado a outros países. Apesar disso, as pesquisas têm potencial para crescer muito nos próximos anos no país sul-americano (Dearden, 2014). A utilização do inglês em cursos e disciplinas pode impactar positivamente na luta pela inclusão linguística e social no país (Baumvol; Sarmiento, 2019).

De acordo com Gimenez et al. (2018), no Brasil, desde 2016, tem havido um crescimento de cursos oferecidos em inglês, especialmente na pós-graduação. Uma das maiores influências para o crescimento do EMI no Brasil foi o interesse pela mobilidade internacional, que teve um maior incentivo ainda por meio do programa Ciências sem Fronteiras, sobretudo para estudantes envolvidos com a área do STEM, termo em inglês para ciência, tecnologia, engenharia e matemática. A influência para a implementação do EMI pelas universidades brasileiras “pode (e deve) servir para empoderar alunos brasileiros de forma a aumentar sua participação em diferentes situações acadêmicas que envolvam o uso do inglês” (Baumvol; Sarmiento, 2016, p. 78).

Em relação à origem do EMI, é difícil determinar com precisão quando essa prática começou no Brasil, ou em que instituição foi primeiro ofertado. No que se refere às iniciativas de implementar o EMI, pode-se dizer que ela ocorre principalmente em processo *bottom-up*, isto é, a partir de indivíduos ou pequenos grupos de professores/estudantes, em oposição ao *top-down* - da administração

universitária (Martinez, 2016). Assim, muitas vezes, essa implementação do EMI é realizada sem a devida consideração das necessidades dos professores e estudantes envolvidos (Pusey, 2020).

De acordo com Martinez (2016), há uma lacuna entre as universidades brasileiras, ou até mesmo dentro das instituições que possuem o EMI em seus cursos/disciplinas. Para o autor, se os profissionais de determinada universidade não sabem que em outra universidade são ofertados cursos e aulas em LI, está claro que a comunicação entre as instituições precisa ser repensada, especialmente pelo benefício da troca de experiências e do apoio umas às outras.

Sobre as pesquisas que envolvem o EMI no Brasil, o British Council em parceria com a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) publicaram dois importantes documentos sobre o EMI no país. O primeiro deles, em 2016, intitulado *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English*, teve como objetivo atuar como um documento de referência para os programas internacionais de estudantes e investigadores que desejavam estudar no Brasil em quatro regiões - exceto a região Norte. Para isso, 270 IES foram convidadas a responderem um questionário, no entanto, apenas 90 IES participaram do estudo. Em relação ao tipo de cursos oferecidos em inglês, a maioria deles eram cursos de curta duração (418), seguidos de cursos de licenciatura (197), cursos de pós-graduação (44), programas de pós-graduação (8) e programas de licenciatura (4).

Já o segundo guia, intitulado *Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions 2018-2019* (Gimenez et al., 2018), tinha o propósito de resumir as principais tendências e os dados extraídos da oferta identificada em todo o Brasil. Nesse estudo, foram contatadas 270 IES, mas a pesquisa reuniu 84 respondentes e, dentre eles, 66 informaram que ofereciam cursos de EMI. O EMI representa 88,55% dos cursos de graduação, 94,71% dos cursos de pós-graduação e 83,33% do total de cursos extracurriculares oferecidos em todas as línguas adicionais.

Quadro 2: Dados sobre EMI nas universidades brasileiras entre os anos de 2016 e de 2018-2019

Dados	2016	2018-2019
IES convidadas	270	270
IES participantes	90	84
Número de IES que oferecem curso em EMI	45	66
IES públicas	51.1%	61%
IES privada	48.9%	39%
Número de alunos internacionais	9,884	17,326
Programas de graduação	4	1
Programas de pós-graduação	8	5
Cursos de graduação	197	235
Cursos de pós-graduação	44	406
Cursos extracurriculares	418	274
Número total de cursos em EMI	671	921

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gimenez et al. (2018, p.15).

Ao comparar os dados do quadro acima, há um aumento significativo no número de cursos de EMI oferecidos nas IES brasileiras (921) desde 2016, principalmente em nível de pós-graduação, além do crescimento no número de IES públicas que oferecem cursos de EMI e de estudantes internacionais. Os cursos de graduação e pós-graduação também ampliaram a oferta do EMI para 2018-2019. Os cursos de pós-graduação são os que mais ofertam disciplinas em inglês. É válido destacar o crescimento das ofertas de EMI nas universidades públicas e a diminuição nas privadas – fator que pode ser resultado da crise financeira e política que atinge o Brasil desde 2016, assim como resultado das decisões governamentais

(Guimarães; Kremer, 2020). Vale ressaltar que esses percentuais se referem ao percentual de respondentes e não números absolutos.

Vale destacar que o foco da nossa pesquisa é o inglês, no entanto, outras línguas também vêm sendo usadas como meio de instrução no Brasil. A título de exemplo, em um seminário recente sobre iniciativas para integrar linguagem e conteúdo no ensino terciário, um professor da Universidade Federal de Minas Gerais compartilhou a sua experiência oferecendo um curso de Filosofia em alemão e se realizam aulas em francês na mesma instituição (Baumvol; Sarmento, 2019). Ademais, na instituição que está sendo realizada a nossa pesquisa de mestrado, há disciplinas ministradas em espanhol na graduação, na área de Educação Física, e na pós-graduação, em Bioenergia, além do francês no curso de Letras dupla habilitação Português-Francês (ECI, s/d).

3.1 MAPEAMENTO DE TRABALHOS COM FOCO EM EMI NO BRASIL

Neste estudo, realizei inicialmente um mapeamento - revisão de literatura - a fim de selecionar somente textos produzidos com foco no EMI no Brasil, tanto por pesquisadores brasileiros quanto do exterior. Foram eliminadas da lista as publicações que não tinham como foco de estudo o EMI, mas apenas o citaram. Ao longo da pesquisa, encontrei textos em língua inglesa e em português. Para a consulta, defini o período de dez anos (2011-2021) e as seguintes bases de dados: Google Acadêmico; Scientific Electronic Library Online (SciELO); Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Education Resources Information Center (ERIC). Os termos consultados no mês de agosto de 2021 foram: EMI no Brasil; EMI and Brazil; English as a medium of instruction and Brazil; Inglês como meio de instrução and Brasil; Inglês como meio de instrução and universidades; Inglês como meio de instrução and instituições de ensino superior. Além da consulta a essas fontes, agreguei algumas obras, como livros e capítulos de livros, de conhecimento da autora e da orientadora desta dissertação.

As obras encontradas foram classificadas, lidas e as informações importantes foram extraídas e organizadas em planilha com os seguintes tópicos:

- Título;
- Referência completa;
- Natureza da publicação;
- Plataforma onde encontrou o texto;
- Palavras-chave;
- Objetivo;
- Base teórica (sobre o que se discute; quem são os autores referenciados);
- Metodologia;
- Resultados;
- Conclusão;
- Encaminhamentos;
- Observações;
- Referências não-mapeadas.

Com relação ao número de publicações identificadas no levantamento inicial, o Quadro 3 apresenta os dados referentes à natureza da publicação.

Quadro 3: Total de trabalhos encontrados por categorias

Categorias	Quantidade de trabalhos encontrados
Artigos em periódicos	18
Capítulo de livros	4
Trabalhos de anais de eventos	3
Dissertações de mestrado	2
Livro	1
Tese	1
Apresentações (pôsteres) de eventos	1
Apresentações (slides) de eventos	1
Resumo	1
Total: 32 trabalhos	

Fonte: Elaborada pela autora.

O Quadro 4 mostra os dados referentes aos estudos classificados por foco constatados na pesquisa inicial.

Quadro 4: Total de trabalhos encontrados por foco.

Focos	Quantidade de trabalhos encontrados	Referências
Representações de docentes	8	Buhrer (2021); Taquini (2020); Pretto (2020); Sarmento; Baumvol (2019); Buhrer (2019); Marengo; Sarmento (2019); Haus (2018); Baumvol (2016).
Análise de cursos de formação para o contexto de EMI	7	Moraes (2021); Zuge, Barreto; Novelli (2020); Rodrigues; Rocha (2019); Pusey (2020a); Pusey (2020b); Verdu (2019) ¹⁵ ; Jordão (2016).
Discussão Teórica	5	Gimenez et al. (2021); Martins (2020); Guimarães; Kremer (2020); Baumvol; Sarmento (2016); Martinez (2016).
Análise contextual	5	Baumvol; Sarmento (2019); Gimenez et al. (2018); Finardi (2021); Gimenez et al. (2020); Verdu (2019).
Análise documental	3	Gimenez; Oliveira; Amaral (2021); Marson (2021); Baumvol; Sarmento (2016).
Representação de vários membros da comunidade acadêmica	2	Registro; Moss (2018); Martinez; Morgan (2018).
Representações de discentes	1	Finardi, El Kadri; Taquini (2021).
Análise de material didático para cursos em EMI	1	Höfling; Freitas (2019).
Instrumento de observação de aula para contexto de EMI	1	Martinez, Fogaça; Figueiredo (2019)
Total: 9 diferentes focos		

Fonte: Elaborada pela autora.

¹⁵ O trabalho de Verdu (2019) pertence a dois focos. Assim, apresento os resultados separadamente.

3.2 REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE EMI

São oito os trabalhos deste foco, que se dedicam às representações dos docentes sobre: pronúncia (Haus, 2018); adoção do EMI no Sistema de Ensino Superior Brasileiro (Baumvol, 2016; Sarmento; Baumvol, 2019; Marengo; Sarmento, 2019; Pretto, 2020); vantagens e desvantagens na implantação do EMI (Bührer, 2021); processo de internacionalização das universidades (Bührer, 2019; Taquini, 2020); proficiência (Martinez; Morgan, 2020)

Em relação à metodologia, há estudo de caso (Taquini, 2020); cunho misto/natureza quanti-qualitativa (Sarmento; Baumvol, 2019; Marengo; Sarmento, 2019); apenas qualitativa (Baumvol, 2016; Haus, 2018); etnográficos (Bührer, 2019; 2021; Pretto, 2020). Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram questionários, entrevistas e currículo lattes dos professores.

Os pesquisadores também abordam assuntos como língua franca (Haus, 2018); internacionalização no mundo (Pretto, 2020; Taquini, 2020; Bührer, 2019; Bührer, 2021); internacionalização no Brasil (Taquini, 2020); CLIL (Sarmento, Baumvol, 2019); Inglês para fins acadêmicos (Pretto, 2020); letramento acadêmico (Pretto, 2020); decolonialidade da internacionalização (Taquini, 2020); internacionalização em casa (Baumvol, 2016; Bührer, 2019); políticas linguísticas (Taquini, 2020); língua inglesa (Taquini, 2020; Bührer, 2021); entre outros.

Referente aos resultados, Haus (2018) apresenta, em seu trabalho sobre as crenças sobre pronúncia, que os docentes enxergam as ações do EMI como propícias para o aprendizado da LI, devido ao contato com o inglês por meio de artigos. A autora destaca ainda dois discursos conflitantes, um em que os professores ressaltam a importância da inteligibilidade em detrimento de uma forma padrão e o outro que tem como referência o falante nativo. Assim, Haus (2018) reforça a necessidade de mais pesquisas no contexto do Inglês como Língua Franca na formação de professores para EMI.

O estudo de Sarmento e Baumvol (2019) evidencia que o EMI no Brasil está em estágio incipiente. Destacam que a resistência a esta prática é baixa na maioria das áreas, mas a oposição é mais alta nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Literatura e Artes.

Já o trabalho de Pretto (2020) indica que os docentes em todos os centros de ensino e campi da Universidade Federal de Santa Maria mostram interesse nas ações de EMI. Os docentes ainda demonstram apreensão com a adoção dessa prática, em relação a como o inglês pode dificultar o acesso dos alunos à universidade. Além disso, os resultados também mostram a preocupação dos professores em desenvolver aulas mais interativas, além do interesse dos docentes em promover letramentos acadêmicos orais em todos os centros e campi da universidade em questão. Pretto (2020) propõe a elaboração de uma política linguística institucional para o uso do EMI nessa IES.

Na pesquisa de Taquini (2020), ela reflete sobre o papel das línguas adicionais (L2) no processo de internacionalização do ensino superior, especialmente no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo. O estudo mostra que o inglês é a língua franca acadêmica e o idioma escolhido para a internacionalização da educação superior no contexto analisado. Isto posto, a autora evidencia, com preocupação, o papel hegemônico da L1, visto que o processo multilíngue está tornando-se mono. Taquini (2020) considera que há espaço para outras L2, promovidas por políticas linguísticas multilíngues para uma internacionalização mais crítica nesse contexto. A autora acredita ser pertinente um estudo que evidencie representações sobre as práticas impostas de cima para baixo para que tenhamos uma devolutiva dos sujeitos partícipes do processo de internacionalização em seus programas de pós-graduação contrastando o uso da L2 para necessidades globais e coletivas em detrimento da L1.

A pesquisa de Baumvol (2016) analisa algumas percepções de professores que adotam a prática em seu fazer docente. A autora expõe que a prática de EMI pelos docentes entrevistados está relacionada a uma necessidade de inserir os alunos brasileiros no contexto internacional de produção e difusão do conhecimento. Também ressalta que os agentes das áreas de Educação e de Linguística Aplicada devem trazer contribuições para que a prática de EMI promova uma internacionalização inclusiva e empoderadora para todos os envolvidos.

Marengo e Sarmiento (2019) investigam as razões para o uso (ou não) do EMI. Os resultados mostram que a principal razão é oferecer aos discentes brasileiros oportunidades para a prática da L1.

No trabalho de Bühner (2019), os participantes informam a inserção da internacionalização por meio de ações/atividades variadas a depender dos posicionamentos que ocupam diversos segmentos da IES. Há também os que não se sentem inseridos no processo e que ainda desconhecem o que a internacionalização significa em termos de participação. No que diz respeito ao uso de EMI, há uma aceitação do uso, todavia, as preocupações giram em torno da proficiência, domínio, fluência da língua tanto de aluno quanto de professor.

A partir da pesquisa de Bühner (2021), os resultados revelaram que as vantagens referentes ao uso do EMI em disciplinas da matriz curricular dos cursos de graduação são: promoção da universidade, melhoria da capacidade do uso do inglês, atração de estudantes do exterior e preparação para a diversidade linguística. Como desvantagens, os participantes deste estudo apontam: o número reduzido de professores com conhecimento de inglês suficiente para conduzir uma aula, a ausência de recursos financeiros para dar suporte ao uso do inglês no contexto de EMI, o favorecimento de um grupo pequeno de alunos, pouco ou nenhum suporte ao uso do inglês como meio de instrução e ausência de um ambiente interativo em sala de aula entre alunos e professor por meio do inglês. Ademais, os docentes sinalizam alguns desafios enfrentados pelos agentes da universidade em estudo no processo de implantação do EMI, sendo eles: o uso do inglês pelo professor, a compreensão do inglês pelo aluno, o uso do inglês por professores não nativos.

Vejo que os resultados dos trabalhos de representações de docentes apontam que eles pensam EMI como possibilidade de praticar a LI; também há a referência ao falante nativo, por isso, seria interessante que os professores tomasse conhecimento sobre o ILF para que aconteça a desmistificação do nativo como modelo de inglês ideal. Eles consideram o EMI uma boa prática e uma porta de entrada para inserir os alunos brasileiros no âmbito internacional. Apesar disso, alguns ainda mostram apreensão no que diz respeito à LI, que pode complexificar as aulas, além da busca por novas didáticas. Há também a preocupação com o papel hegemônico da LI. Além disso, os docentes citam vantagens (multilinguismo, atração de alunos internacionais, entre outros), desvantagens (falta de professores capacitados e recursos para dar apoio a essa prática, entre outros) e desafios (idioma) sobre o EMI.

3.3 ANÁLISE DE CURSOS DE FORMAÇÃO PARA O CONTEXTO DE EMI

São sete os trabalhos deste foco, que se dedicam à elaboração e à pilotagem de curso em EMI (Moraes, 2021; Rodrigues; Rocha, 2019); aos desafios e aos impactos de cursos de EMI (Züge; Barreto; Novelli, 2020); ao aprimoramento do currículo de formação de professores e as lições importantes que emergiram a partir de um curso em EMI (Pusey, 2020a; Pusey, 2020b); ao exame de identidades a partir de uma perspectiva decolonial (Jordão, 2016); à análise do EMI como estratégia de leC de um Programa de Pós-Graduação em Administração (Verdu, 2019). Para a geração dos dados dos trabalhos supracitados, alguns dos instrumentos utilizados são: observações dos cursos, questionários, entrevistas, Word Cloud, Swot, problem based learning e mídias sociais. No que se refere à metodologia dos trabalhos, há pesquisa quantitativa (Moraes, 2021); exploratória (Rodrigues; Rocha, 2019); estudo de caso (Züge, Barreto, Novelli, 2020); ensaio argumentativo (Jordão, 2016); quantitativo e qualitativo (Pusey, 2020a)¹⁶; descritivo-qualitativa (Verdu, 2019).

Além do contexto de EMI, outros assuntos foram tratados durante as obras com foco nos cursos, como internacionalização (Moraes, 2021; Züge; Barreto; Novelli, 2020; Verdu, 2019); formação de professores (Moraes, 2021); decolonialidade da internacionalização (Jordão, 2016); Ensino de inglês para falantes de outras línguas - TESOL (Pusey, 2020a), entre outros.

O trabalho de Moraes (2021) apresenta a elaboração, a pilotagem e os resultados de um curso da Universidade Federal do Paraná para professores universitários que possuíam interesse em lecionar suas disciplinas e/ou cursos em língua inglesa. Os resultados mostram que quando um curso é planejado, os organizadores devem considerar os participantes como ponto central dessa elaboração, uma vez que o curso é proposto, pensado, desenhado e aplicado para esse grupo de pessoas. Ainda, a experiência proporcionou aos docentes aperfeiçoamentos linguísticos e desenvolvimento profissional e pessoal. A autora considera que a aprendizagem é um processo singular, por isso, cada comunidade de prática deve englobar suas individualidades em conformidade com o perfil de seus participantes, levando em conta as suas necessidades locais. Moraes (2021)

¹⁶ No trabalho de Pusey (2020b) não está especificado.

propõe que novas turmas de curso de formação de professores em EMI sejam oferecidas aos docentes da UFPR para preparar esses educadores para que se sintam mais seguros para ministrar suas disciplinas em inglês.

No que tange à análise do curso investigado por Züge, Barreto, Novelli (2020), as autoras apontam a contribuição do curso para “desenvolver habilidades linguísticas, sociais e pedagógicas” (p. 60). As autoras explicam que a oferta de cursos de EMI no contexto das universidades ainda é um grande desafio a ser superado devido à pouca adesão dos docentes, além de cursos e outras ações que auxiliem os professores no preparo e na execução de suas aulas em LI serem essenciais para que o EMI possa se solidificar na instituição.

Referente ao resumo de Rodrigues e Rocha (2019), o estudo apresenta os componentes de um curso-piloto de formação continuada em EMI para docentes da pós-graduação, desenvolvido nas Universidades Federal e Estadual do Piauí. A síntese acadêmica não apresenta resultados finais.

No que tange aos resultados, Pusey (2020a) explica que, ao projetar currículos e programas de treinamento de EMI, é importante levar em conta as necessidades e os princípios defendidos pelos envolvidos. O autor afirma que o verdadeiro desafio é aumentar o número de programas de formação de professores em EMI e começar a coletar dados sobre seu impacto.

O estudo de Pusey (2020b) mostra a realização de um curso piloto de formação de professores de EMI em uma universidade no sul do Brasil. Para o autor, o treinamento de professores tem o potencial de aumentar a conscientização dos docentes que ministram aulas em EMI sobre as questões relacionadas à implementação dessa prática. Ainda, muitos professores consideram essas oportunidades um aspecto inestimável e indispensável.

Os resultados de Jordão (2016) apresentam os sentimentos dos docentes em relação à própria capacidade de usar o inglês um curso realizado em sua instituição sob perspectiva discursiva decolonial. A autora cita que os participantes do curso mostraram-se inseguros em lecionar em inglês devido à falta de proficiência no idioma. Referente aos discursos coloniais, ela destaca a importância de promover a

resistência colonial e discutir práticas para legitimar nossos discursos diante de instituições poderosas.

No último trabalho desse foco, Verdu (2019) mostra que, a partir da observação de um curso com duração de 20h, 4h por dia, somente 20 pessoas se inscreveram entre professores e alunos. No último dia de curso, apenas tiveram apenas 6 participantes. A autora explica que o baixo número de inscritos e até mesmo as desistências se deram devido às questões linguísticas. Verdu (2019) entende que tanto os docentes quanto os discentes não têm interesse em receber instrução em LI por terem dificuldades com o idioma. Como encaminhamento, a autora sugere que as universidades ofereçam cursos em LI para seus professores e demais servidores com o intuito de ações em EMI serem adotadas cada vez mais a fim de favorecer as instituições nas quais eles estão inseridos.

A partir desses estudos, noto a importância de elaborar essas práticas pensando no público-alvo, ponto central dessa realização, além de considerar as necessidades locais, pois cada instituição tem sua particularidade e demanda própria. Os resultados ainda mostram a baixa adesão dos docentes nos cursos de formação e também mostraram-se inseguros em lecionar em inglês devido à falta de proficiência no idioma.

3.4 DISCUSSÃO TEÓRICA

Este foco volta-se às pesquisas que consistem em uma discussão teórica¹⁷ ao tratar de assuntos relacionados ao EMI. No total, obtive cinco trabalhos que pertencem a esse tópico. Encontro pesquisas com o objetivo de mapear a implementação do EMI de maneira genérica (Gimenez et al., 2021; Martinez, 2016; Martins, 2020); discutir a adoção do EMI nos contextos brasileiro e belga (Guimarães; Kremer, 2020); abordar o papel das línguas adicionais, sobretudo o da língua inglesa no processo de internacionalização das universidades (Baumvol; Sarmiento, 2016);

¹⁷ Esse foco compreende apenas elementos teóricos, assim, não envolve outros métodos como a coleta de dados.

Ao considerar os tipos de pesquisas, encontro pesquisa descritiva, por meio de Análise do Conteúdo (Baumvol; Sarmento, 2016); revisão bibliográfica (Gimenez et al., 2021; Martinez, 2016; Guimarães; Kremer, 2020; Martins, 2020). Outros temas abordados em conjunto ao EMI são: internacionalização das IES (Martins, 2020; Guimarães; Kremer; 2020; Baumvol; Sarmento, 2016); leC (Baumvol, Sarmento, 2016); línguas adicionais (Baumvol; Sarmento, 2016); pesquisas exploratórias; descritivas; explicativos-especulativos (Gimenez et al., 2021).

Os resultados da revisão de literatura feita por alguns textos deste foco apontam importantes aspectos acerca do EMI no Brasil. Os dados de Gimenez et al. (2021), mostram que as pesquisas exploratórias se sobressaem em relação às outras perspectivas - descritiva ou explicativa-especulativa. As abordagens dessas pesquisas foram classificadas como de reconfiguração, viés crítico, ou de acomodação, melhoria nas iniciativas de EMI. Os estudos voltados para a reconfiguração também se destacaram. Isto mostra que a comunidade acadêmica tem questionado e problematizado o EMI no contexto brasileiro, “utilizando diferentes vertentes para tal, como a do inglês como língua franca; a decolonialidade; a perspectiva multimodal; a internacionalização crítica, dentre outras.” (p. 530).

O trabalho de Martins (2020) revela que o conhecimento da LI ensinado na Educação Básica brasileira não se ajusta às necessidades dos alunos quando eles vão para as universidades para ter disciplinas em EMI. Para a autora, o sistema educacional brasileiro, do ensino básico ao ensino superior, pode afetar a internacionalização das IES, pelo fato de o Brasil não ter tanto investimento e grande qualificação na rede pública. Assim, Martins (2020) sugere a reestruturação do currículo da educação brasileira.

Os resultados de Guimarães e Kremer (2020) revelam que existem mais desafios do que oportunidades para a implementação do EMI no Brasil. Ações são necessárias para que as práticas de EMI sejam eficazes no país, além de uma reflexão a respeito da internacionalização a fim de torná-la mais inclusiva para atingir de forma ampla toda a comunidade acadêmica. Na implementação das iniciativas, é significativo considerar as características e necessidades de cada universidade.

Referente aos resultados sobre o papel das línguas adicionais no processo de internacionalização das universidades, Baumvol e Sarmiento (2016) indicam que a maioria das práticas de EMI têm sido adotadas a partir de iniciativas isoladas de docentes de diferentes áreas. As autoras também salientam que, apesar desses professores terem uma vasta experiência no seu contexto de atuação, eles têm poucas oportunidades de formação pedagógica e de reflexão a respeito da prática docente.

Por fim, os resultados de Martinez (2016) apontam que, apesar da implementação do EMI estar no início no Brasil, o processo está acontecendo de forma acelerada. O autor destaca que o EMI tem contribuído com a leC, além de ter promovido melhoria da prática reflexiva e da prática de sala de aula dos docentes e a colaboração entre professores de outras áreas que lecionam em inglês e especialistas da área da linguagem. O autor considera que o Brasil pode se beneficiar com as outras iniciativas já existentes ao redor do mundo, enquanto, ele também é capaz de percorrer seu próprio caminho.

3.5 ANÁLISE CONTEXTUAL

A análise contextual volta-se às pesquisas baseadas e voltadas para um contexto específico. Encontro pesquisas com o objetivo de investigar o papel das Línguas Adicionais em universidades brasileiras específicas (Finardi, 2021; Baumvol; Sarmiento, 2019); mapear a implementação do EMI em universidades brasileiras (Gimenez et al., 2018); e abordar as políticas, atitudes e práticas relatadas de EMI em duas instituições de ensino superior (IES) brasileiras com trajetórias semelhantes (Gimenez et al., 2020)¹⁸. A pesquisa de Verdu (2019), citada no foco de análise de curso em EMI, também faz parte desse foco. Nesse estudo ela analisa documentos por meio dos sítios da UEM, do Escritório de Cooperação Internacional (ECI), do Programa de Pós-Graduação em Administração e do currículo Lattes.

Ao considerar os tipos de pesquisas, os trabalhos de Baumvol e Sarmiento (2019) e Finardi (2021) possuem natureza quanti-qualitativa; encontro também

¹⁸ É importante explicar que esse trabalho, apesar de estar nessa categoria mais ampla, também tem outros dois focos: análise documental e representações da comunidade acadêmica.

análise qualitativa (Gimenez et al., 2018); por fim, qualitativa e exploratória (Gimenez et al., 2020). Outros temas abordados concomitantemente ao EMI são: internacionalização das IES (Gimenez et al., 2018; Finardi, 2021); internacionalização em casa (Baumvol; Sarmento, 2019); línguas adicionais (Baumvol; Sarmento, 2019); Inglês como Língua Franca (Gimenez et al., 2020).

O trabalho de Finardi (2021) compara a oferta de cursos de EMI na Universidade Federal do Espírito Santo, informada no Guia EMI 2018-2019, com os dados dos níveis de proficiência em L2, informados nos currículos acadêmicos dos professores vinculados aos programas de pós-graduação dessa instituição. Os resultados apontam que há uma baixa oferta de cursos em outro idioma em comparação com outras IES no Brasil. Ademais, o inglês tem uma primazia sobre outras línguas. A autora sugere a criação de políticas linguísticas alternativas para estimular a utilização de outras línguas além da LI, a fim de promover o multilinguismo no processo de internacionalização da universidade.

O estudo de Baumvol e Sarmento (2019) apresenta o *status quo* e os desafios relacionados ao uso de idiomas adicionais como meio de instrução no ensino superior brasileiro. Os resultados mostram que o EMI pode maximizar o aprendizado do inglês acadêmico por alunos e professores brasileiros, além de promover a inclusão da comunidade acadêmica no cenário e na pesquisa global. Isso lhes dá acesso ao conhecimento produzido internacionalmente e, ao mesmo tempo, permite que a pesquisa produzida no país seja disseminada globalmente.

Na pesquisa de Gimenez et al. (2018), os resultados apontam um aumento das disciplinas em EMI, especialmente a nível de pós-graduação, desde 2016. Isso pode ser consequência da ambição do desenvolvimento do país em diversas áreas científicas. Outro ponto mapeado pelas autoras foi atividades adicionais em LI ofertadas pelas IES, bem como estágios, programas de assistente de investigação de licenciatura e de assistente de investigação, trabalho voluntário. Essas iniciativas foram ofertadas em 34 instituições. Gimenez et al. (2018) ainda mostram que as universidades oferecem a possibilidade de aprender Português a fim de criar as condições de mobilidade para o Brasil.

Os resultados de Gimenez et al. (2020) apresentam algumas posições ideológicas subjacentes no discurso dos participantes do estudo sobre o EMI. As

autoras apontam que essa prática pode empoderar os docentes e discentes, ao mesmo tempo que pode desempoderá-los, quando exclui pessoas ou as coloca em situações embaraçosas. Há ainda dois principais desafios identificados pelas autoras. O primeiro trata-se da proficiência linguística, que é vista pelos participantes da pesquisa como insuficiente para os cursos da EMI, o que cria barreiras e dificuldades. E o segundo refere-se ao apoio institucional. Por fim, os resultados sugerem que o ILF pode ser como um meio de superar as dificuldades.

Enfim, a pesquisa de Verdu (2019), verificou que o Programa de Pós-Graduação em Administração desenvolve várias estratégias de leC, tais como: recebe professores e alunos do exterior em mobilidade, oferece disciplinas em inglês, escreve e publica artigos em inglês. Além disso, há também atividades de internacionalização no exterior: envia professores e alunos em mobilidade para fora do país, conta com professores com doutorado e pós-doutorado no exterior, além da apresentação de trabalhos em eventos internacionais.

As pesquisas de análise contextual mostram que há uma predominância do inglês em relação a outras línguas na oferta de cursos, o que impossibilita o multilinguismo. As iniciativas em EMI têm aumentado, o que pode oportunizar a inclusão da comunidade acadêmica no cenário e na pesquisa internacional. O EMI também pode ser bilateral, ao mesmo tempo que pode fortalecer os envolvidos, pode ser uma barreira no aspecto linguístico e no apoio institucional. Por fim, essa prática pode ser uma estratégia para aumentar a leC das universidades.

3.6 ANÁLISE DOCUMENTAL

No que se refere a investigação de documentos, localizo três pesquisas (Gimenez; Oliveira; Amaral, 2021; Marson, 2021; Baumvol; Sarmento, 2016). Além do EMI, esses estudos também abordam temas como a internacionalização do ensino superior (Gimenez; Oliveira; Amaral, 2021); línguas adicionais (Baumvol; Sarmento, 2016); perspectiva decolonial (Marson, 2021).

Gimenez, Oliveira e Amaral (2021) apresentam uma análise de conteúdo das diretrizes de diversas áreas de conhecimento como parte do processo de avaliação da pós-graduação, consolidadas em documentos de área no site da CAPES. Esse

estudo tem como objetivo guiar o processo de avaliação de programas de pós-graduação no Brasil, como possível contribuição para entendimento das razões e justificativas para adoção do inglês como meio de instrução. O trabalho caracteriza-se como de natureza descritiva. Acerca dos resultados, os autores evidenciam maior aceitação do EMI em áreas como a Ciências Exatas e da Vida, e menor assentimento nas Ciências Humanas, Linguística, Literatura e Artes. Elas pressupõem que isso se deve ao fato das áreas Ciências Exatas e da Vida apresentarem maior poder de generalização de resultados de pesquisas e de colaboração internacional e nas quais o inglês assume papel de língua franca da ciência com hegemonia sobre demais línguas adicionais.

A pesquisa de Marson (2021) analisa as iniciativas apresentadas na seção "O avanço do inglês" na publicação Universidades para o Mundo (British Council, 2019), abordando o EMI, sob a perspectiva decolonial. A autora aponta algumas razões pelas quais British Council pode ser uma grande influência no contexto do EMI no Brasil. Marson (2021) mostra, a partir de seus resultados, que o poder da organização do British Council no Brasil pode indicar a colonialidade pela ideologia hegemônica dos britânicos como possuidores de maior conhecimento e poder em relação à LI. Além disso, ela explica que a imposição de metodologias e formas de fazer EMI no Brasil, por parte de organizações internacionais, assim como o British Council, parece ser opressiva.

O estudo de Baumvol e Sarmiento (2016) discute o papel das línguas adicionais, sobretudo o da LI, no processo de internacionalização das universidades. Para isso, elas realizam a análise dos documentos oficiais das Nações Unidas e do Plano Nacional de Educação. Os resultados apontam que a adoção de práticas de EMI por IES brasileiras podem empoderar alunos brasileiros de forma a aumentar sua participação em diferentes contextos acadêmicos que envolvam o uso do inglês. Além disso, essa pode ser uma maneira de estabelecer práticas menos assimétricas de mobilidade acadêmica, uma vez que as instituições estarão mais preparadas para receber alunos das mais variadas partes do mundo e, por consequência, disseminar a pesquisa e a produção de conhecimento realizadas no Brasil, o que consequentemente pode promover a leC.

Os trabalhos de análise documental apresentam variados graus de explicitude do quesito “aulas em inglês” nas diferentes áreas do conhecimento, com predominância nas Ciências Agrárias, Biológicas e Saúde. Também destaca-se a grande influência da organização do British Council em contextos de EMI no Brasil, pelo pensamento hegemônico de que os britânicos dominam a LI. Por fim, as práticas de EMI podem ser positivas nas IES brasileiras, pois podem oferecer as iniciativas em leC e são mais abrangentes do que a mobilidade, que possibilita essa vivência a uma pequena parcela de alunos.

3.7 REPRESENTAÇÃO DE VÁRIOS MEMBROS DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Ao longo do mapeamento, localizo algumas pesquisas realizadas por meio da investigação da comunidade acadêmica, assim como, reitores, coordenadores de pós-graduação, professores, alunos da pós-graduação, pesquisador bolsista, diretores de escritórios internacionais, entre outros. As pesquisas são Registro e Moss (2018); Martinez e Morgan (2018); e Gimenez et al. (2020)¹⁹. Em relação às metodologias, os trabalhos de Registro e Moss (2018) e Martinez e Morgan (2018) não classificam o seu tipo de pesquisas. Para a geração dos dados são utilizados entrevistas, questionários, workshop, análise de documentos e elaboração e apresentação de aulas.

O estudo de Registro e Moss (2018) exploram as representações da comunidade acadêmica sobre o que é necessário à implementação de práticas de EMI nas IES. Os autores destacam que as iniciativas devem ir além dos aspectos linguísticos, incluindo também metodologias de ensino. Ainda, as IES devem criar um plano estratégico que inclua políticas e ações de linguagem para motivar os docentes a se engajarem nessas implementações.

Martinez e Morgan (2018) avaliam o nível mínimo de proficiência necessário para que os professores ministrem aulas em EMI em sua pesquisa. Os resultados apontam que a maior parte dos alunos brasileiros e do exterior consideraram o nível de proficiência B2 (intermediário) como satisfatório para entender os docentes, até mesmo quando a disciplina era muito diferente da área de estudo dos alunos

¹⁹ Ver considerações sobre esta pesquisa na seção 3.4. Análise contextual.

participantes da pesquisa. Conforme os autores, seria necessário realizar novos estudos para comprovar que o nível de B2 é realmente suficiente.

Os resultados a partir da representação de vários membros da comunidade acadêmica mostra que implementar práticas em EMI seria necessário metodologias de ensino em conjunto com os aspectos linguísticos. Ainda, alguns desses membros consideram o nível intermediário como suficiente para essas iniciativas.

3.8 REPRESENTAÇÕES DE DISCENTES

Nesta seção, encontro apenas um trabalho com foco exclusivamente nos discentes²⁰. Finardi, El Kadri, Taquini (2021) analisam as representações de pós-graduandos participantes de uma disciplina de escrita acadêmica em inglês ofertada em um programa de pós-graduação em Ciências Biológicas. Como metodologia de pesquisa, o estudo é de cunho misto/natureza quanti-qualitativa. O instrumento utilizado para investigar foi questionário com escala Likert. No referencial teórico, além da abordagem do EMI, os pesquisadores discutem assuntos como políticas linguísticas e internacionalização acadêmica.

Sobre os resultados, a pesquisa de Finardi, El Kadri, Taquini (2021) mostra que os discentes percebem que a oferta de cursos em EMI pode auxiliar na melhora do nível linguístico inglês e do letramento acadêmico, mesmo que a falta de proficiência possa comprometer a participação/desempenho dos alunos. Além disso, os resultados indicam que as representações da língua inglesa estão conectadas à naturalização desse idioma como língua acadêmica, o que fica claro a importância do uso mais crítico e informado de EMI, atrelado a uma perspectiva mais plurilíngue e decolonial.

²⁰ É importante salientar que este foco apresenta os trabalhos com foco exclusivamente nos discentes. Os estudos que contemplam outros membros (incluindo também discentes) estão no foco “representação de vários membros da comunidade acadêmica”.

3.9 ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS EM EMI

Nesse foco, analiso o estudo de Höfling e Freitas (2019) sobre material didático para cursos em EMI. Essa pesquisa aborda os aspectos do material didático (MD) utilizado no curso preparatório de EMI para docentes da Universidade Federal de São Carlos no âmbito do Programa Idiomas Sem Fronteiras. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e também configura-se como documental. Em relação ao referencial teórico, Höfling e Freitas (2019) discutem o processo de internacionalização acadêmica; a origem do EMI; EMI no Brasil; análise de material didático. O material do curso preparatório em EMI consiste em um pequeno caderno de cerca de 32 páginas, dividido em 15 seções de atividades e discussões.

No que tange à análise, o MD apresenta aspectos suficientes para que um impacto seja gerado nos docentes-alunos. Os resultados apresentam que a proficiência, tanto do aluno quanto do professor, é um dos maiores desafios para a implementação dessa prática. Assim, os participantes explicam a necessidade por aulas mais práticas, nas quais eles realmente teriam que preparar e apresentar uma aula em inglês. Por fim, o MD contempla, de forma adequada e didática, as características da abordagem em EMI.

3.10 INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA PARA CONTEXTO DE EMI

No último foco, encontro apenas um trabalho, o estudo de Martinez, Fogaça e Figueiredo (2019), que descreve o desenvolvimento e a validação de um instrumento de observação de aula projetado para ser usado (ou adaptado para uso) por pesquisadores que desejam investigar questões relacionadas, em especial, à interatividade didática quando em contextos de EMI no âmbito do ensino superior. A pesquisa tem caráter exploratório. Além desse tema, também foi discutido, na fundamentação teórica, as ferramentas de observação.

Referente à geração dos dados, o instrumento foi utilizado em um curso de 30 horas, ministrado de forma intensiva por cinco professores diferentes em um período de cinco dias. Nenhum deles já havia participado de cursos em EMI antes. Essas aulas foram gravadas em vídeo. Ainda, todos os professores foram entrevistados. O instrumento desenvolvido foi chamado de EMICIOS - *EMI*

Classroom Interaction Observation Schedule. De acordo com os autores, o EMICIOS demonstrou ser qualificado para medir de maneira confiável os construtos relacionados ao engajamento do aluno e à confiança do professor, o que pode, futuramente, ajudar a esclarecer até que ponto a falta de interesse do aluno pode ser atribuída à proficiência em inglês ou pedagogia.

Por fim, Martinez, Fogaça e Figueiredo (2019) salientam a necessidade de mais pesquisas observacionais em sala de aula e, especialmente, pesquisas que vão além da impressão e interpretação individual.

3.11 REFLEXÕES SOBRE O MAPEAMENTO

No mapeamento realizado, observei vários trabalhos exploratórios com foco em representações; tal resultado dialoga com as considerações de Gimenez et al. (2021), que também mostram uma predominância neste tipo de trabalho no cenário nacional. Apesar de haver muitos trabalhos com foco nas representações da comunidade acadêmica, principalmente de docentes, sobre EMI, ainda são poucos os trabalhos que exploram a perspectiva dos discentes envolvidos nesta prática.

Outro aspecto que também me chamou atenção foi a ausência de mais trabalhos que investiguem a prática de EMI em sala de aula; ou seja; trabalhos que analisem a interação entre professores e alunos no próprio contexto prático/de sala de aula em EMI.

Em relação ao referencial teórico usado nos trabalhos aqui analisados, percebo que há questões predominantes que abarcam internacionalização, leC e LA.

Algumas pesquisas trazem viés positivo em relação ao EMI, pois, as iniciativas podem inserir os alunos brasileiros no contexto internacional (a partir da aprendizagem da LI e das iniciativas e leC); proporcionar a visibilidade das IES, atrair os estudantes internacionais; e preparar para a diversidade linguística. Os docentes podem beneficiar-se nos aspectos linguísticos, profissionais e pessoais. Além disso, há a ênfase em vários estudos sobre a implementação do EMI. Eles salientam a importância de adotarem essa prática de acordo com necessidade dos

envolvidos e da universidade, pois cada instituição tem suas singularidades e objetivos.

Em relação às lacunas e desafios, os trabalhos salientam a proficiência e o domínio da língua, tanto do aluno quanto do professor, e o suporte institucional para o desenvolvimento de tais iniciativas. Vários estudos também apontam para a necessidade de cursos de LI como suporte fundamental para atividades de EMI.

Por fim, ainda ficou saliente em muitos dos estudos a importância do uso mais crítico e informado de EMI, concomitantemente a uma concepção mais multilíngue e decolonial de internacionalização.

4. METODOLOGIA

Abordo neste capítulo a natureza e a epistemologia de pesquisa, o método de análise, bem como apresento a descrição do contexto e das informações sobre os participantes da pesquisa, incluindo suas experiências com inglês e internacionalização, além das questões éticas envolvidas na realização do estudo.

4.1 NATUREZA E EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo é de natureza qualitativa de base interpretativista. Vale salientar que, na análise, dados quantitativos também foram usados para apresentar e organizar as respostas dos acadêmicos a fim de embasar a interpretação dos dados e mais bem compreender os resultados alcançados.

Conforme Yin (2016), a pesquisa qualitativa não tem uma definição singular, mas sim, cinco características principais. Dentre essas, o que qualifica a minha pesquisa como parte dessa natureza é “representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo” (p. 7). O autor ainda acrescenta que essas visões podem ser um propósito importante para dar “significados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciaram” (p. 7). Deste modo, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que o objetivo geral é analisar as perspectivas dos alunos da UEM sobre EMI.

Em relação à base interpretativista, essa perspectiva fundamenta-se em conhecer o posicionamento (de onde olha) do pesquisador. Interpretar é a arte do próprio pesquisador de atribuir seu significado aos seus dados (Yin, 2016). Barbosa et al. (2013) explicam que

A perspectiva interpretativista, quando um pesquisador vai a campo, não impõe categorias analíticas para o estudo empírico de um fenômeno. Pelo contrário, ao invés de ir munido de instrumentos e técnicas para mensurar a realidade, o pesquisador, muitas vezes, elabora seus construtos a partir do trabalho de campo, pois se preocupa em captar aquilo que é mais significativo do ponto de vista das pessoas que estão no contexto pesquisado. Nessa dinâmica, a pesquisa científica depende dos participantes, de suas ideias, palavras, expressões, conceitos e experiências acerca da realidade estudada (p.14 -15).

Schwandt (2006) explica que para entender uma determinada ação e o que ela significa, devemos interpretar de um modo específico aquilo que os atores fazem; logo, é relevante atentar para a forma como o pesquisador irá se posicionar diante do objeto de pesquisa. Dessa forma, esse trabalho considerou os seguintes aspectos: a) a ação humana é considerada significativa; b) há uma preocupação com um compromisso ético; c) há ênfase na contribuição da subjetividade humana no que tange ao conhecimento, sem sacrificar a objetividade (Schwandt, 2006).

Assim, esta pesquisa é de base interpretativista, por assim dizer, no sentido, na interpretação que eu faço dos meus dados coletados. Importam aqui não os números absolutos ou as porcentagens, mas as interpretações e as leituras das informações, neste caso, a partir das entrevistas realizadas.

4.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O estudo foi realizado na Universidade Estadual de Maringá, instituição pública mantida pelo Estado do Paraná e subordinada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Além disso, é uma instituição multi-campi, isto é, está presente em diversas cidades do estado e oferece cursos de graduação em diversas áreas, tais como: Agrárias, Biológicas, Exatas, Humanas, Tecnológicas, Saúde e Sociais. De acordo com o site oficial da UEM, a missão da universidade é produzir conhecimento por meio da pesquisa; organizar, articular e disseminar os saberes por meio do ensino e da extensão, para formar cidadãos, profissionais e lideranças para a sociedade. Ademais, pretende ser uma instituição de excelência na formação de profissionais e pesquisadores, capacitados para atender às necessidades e aos anseios da sociedade, de modo geral, e aos da comunidade em que se insere.

Dentro da instituição investigada, há o Escritório de Cooperação Internacional (ECI) que é o setor responsável por oferecer oportunidades de internacionalização, nos campos de pesquisa, ensino e extensão. O escritório intermedia acordos internacionais entre a universidade em questão e as instituições estrangeiras por meio de cooperação técnica e científica, por meio da mobilidade de professores e

alunos para atender às necessidades de programas e projetos de interesse mútuo, visando atender às necessidades da comunidade e difusão de oportunidades (ECI, s/d)²¹. O ECI também visa melhorar as condições de internacionalização por meio da submissão de projetos específicos e promover a internacionalização do campus, criando e desenvolvendo legislação, promovendo o diagnóstico do status atual da internacionalização, coletando dados, apoiando ações de ensino e uso do idioma na instituição, entre outras atividades.

O setor de *Internacionalização em Casa* é uma das instâncias do ECI, que tem como objetivos desenvolver ações para inclusão de componentes internacionais e interculturais no contexto universitário, articulando questões globais e locais; além de trabalhar para o fortalecimento da política linguística de tal academia e fomentar parcerias nacionais e internacionais. Além disso, tal setor elaborou um documento com todas as disciplinas em línguas adicionais ministradas na instituição por cursos. Em uma consulta realizada pelo escritório em 2023, há, na pós-graduação, entre 2015 a 2023, 84 disciplinas ofertadas em línguas estrangeiras nas diferentes áreas, tais como Administração, Arquitetura e Urbanismo, Bioenergia, Ciência da Computação, Educação, História, Zootecnia, entre outras.

Além da pós-graduação, a instituição compreende cursos de graduação com disciplinas em outro idioma. No total, há 18 disciplinas ofertadas nas seguintes áreas: Economia, Educação Física, Biologia, Farmácia, Agronomia, Engenharia de Alimentos e Letras.

A partir desse documento elaborado pelo ECI, dei início a geração de dados desta pesquisa, pois, por meio dele, tive acesso aos professores que ministravam as aulas em outras línguas que não o português. Posto isso, como instrumentos de pesquisa para a constituição dos dados, foram utilizadas apenas entrevistas semi-estruturadas. Esse instrumento foi escolhido pela possibilidade de interação entre o entrevistador e o participante. Nesse modo conversacional, os participantes podem também fazer perguntas, caso tenham alguma dúvida, podem usar suas próprias palavras, não aquelas predefinidas pelo próprio pesquisador, para discutir os temas (YIN, 2016). Outro ponto importante nesse instrumento de geração de dados é que quando o entrevistado faz um comentário interessante, porém mais

²¹ Informação disponível no Escritório de Cooperação Internacional da universidade.

curto que o esperado, o entrevistador tem a alternativa de fazer mais perguntas como tática de conversação para estimular o participante a expandir a sua resposta original (YIN, 2016).

É válido destacar que também houve, no momento do convite, a possibilidade de grupos focais, no entanto, devido à incompatibilidade de horário dos discentes, foram realizadas somente entrevistas. Essas foram realizadas no período de agosto a outubro de 2022 de forma remota. As conversas aconteceram no período pandêmico, o que justifica a escolha do online. Além disso, alguns dos participantes não residiam mais na cidade de Maringá.

O roteiro do modo conversacional foi reorganizado de acordo com os objetivos reformulados, após a qualificação. Ele foi dividido em três categorias de acordo com os três propósitos da pesquisa, conforme se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5: Questões da entrevista

i) Identificar os motivos dos discentes para cursar disciplinas em língua inglesa.
1. Por que decidiu frequentar uma disciplina ministrada em inglês? 2. Quais eram suas expectativas iniciais para participar de uma disciplina em EMI? De que forma elas se mantiveram ou se reconfiguraram? 3. Você procurou apoio linguístico para auxiliá-lo no acompanhamento da disciplina? Se sim, que tipo de apoio?
ii) Verificar as potencialidades e os desafios das aulas ministradas em inglês pela perspectiva dos estudantes que já as vivenciaram.
1. Considerando que o inglês tem sido usado como meio de instrução nas disciplinas oferecidas em Universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que VANTAGENS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução? 2. Considerando que o inglês tem sido usado como o idioma de instrução nas disciplinas oferecidas em Universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que DESAFIOS OU LACUNAS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução? 3. Você enfrentou algum desafio para cursar a disciplina em EMI? Se sim, quais foram? 4. Como você vê essa disciplina ministrada em inglês relacionada à internacionalização? Teve algum impacto na sua vida acadêmica - ex: participação em eventos internacionais, apresentação de trabalho?

5. Como você se sentia naquele contexto?
iii) Levantar aspectos relacionados à prática de EMI na UEM com base na vivência dos participantes.
1. Na sua opinião, quão importante é o EMI na internacionalização da universidade em questão? 2. Que tipos de ações institucionais você considera importantes para incentivar e apoiar a prática do EMI na UEM? 3. Depois de frequentar aulas em inglês, como você definiria e avaliaria o EMI.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao corpus da pesquisa, ele se constituiu a partir dos dados gerados por meio de gravação em áudio. As transcrições foram feitas por mim e organizadas em documentos separados, cada discente com o seu. Após isso, fiz três tabelas, em arquivos também distintos, com cada objetivo como título e com as perguntas relacionadas a ele feitas durante a conversa. Em seguida, incluí as respostas de cada participante para realizar a análise. A duração dos encontros era de aproximadamente 30 minutos, no entanto, algumas passaram da hora estabelecida, como pode ser observado no quadro 6, na subseção seguinte. É válido destacar que os participantes que estenderam o diálogo sobre EMI foram majoritariamente participantes da área de Letras, possivelmente por já terem o conhecimento a respeito dos temas discutidos e, assim, terem mais estímulo para responder.

Por fim, um último ponto a ser levado em consideração refere-se ao estilo de apresentação dos dados. Uso diferentes representações semióticas (excertos, quadros, figuras) para retomar e sumarizar os resultados alcançados.

4.3 MÉTODO DE ANÁLISE

No que tange à análise dos dados, esta será bidirecional, realizada de forma indutiva-dedutiva, isto é, buscando criar categorias para investigar/interpretar as respostas dos participantes e verificando se novos excertos se agrupam nas categorias existentes ou se novas precisam ser criadas.

Diniz e Silva (2008) asseveram que, no método indutivo, “o pesquisador sai das constatações particulares sobre os fenômenos observados até as leis e teorias

gerais” (p.3). As autoras acrescentam que nesse exercício metódico firma-se a partir dos resultados obtidos por meio das observações e das experiências. Assim, eu observo e suponho, por meio dos meus dados, para chegar a uma conclusão. Já o dedutivo “parte das teorias e leis consideradas gerais e universais buscando explicar a ocorrência de fenômenos particulares” (Diniz; Silva, 2008, p.6). Assim, esse método vem de verdades gerais e conclusões já conhecidas e existentes.

Estes métodos não esgotam a análise, logo, é preciso que o pesquisador vá além da descrição dos dados. Assim, é necessário recorrer ao referencial teórico e às pesquisas correlacionadas, com o objetivo de estabelecer relações que explicitem os resultados, as descobertas da pesquisa (André, 2013).

4.4 QUESTÕES ÉTICAS

A respeito da ética, este trabalho passou pelo Comitê de Ética da universidade (CEP/CONEP) e considerou aspectos como o consentimento dos participantes, o anonimato deles e a articulação entre os papéis sociais da pesquisadora e dos participantes por meio do termo de consentimento livre e esclarecido e da autorização para realização da pesquisa (CAAE: 57795722.7.0000.0104).

Foi feito o possível para minimizar os eventuais desconfortos dos participantes, como o sentimento de exposição pelas gravações; ainda, seus nomes não foram identificados; ao invés, foram utilizados a letra P da palavra participante mais o número. Os participantes ficaram à vontade para participar das entrevistas nos momentos que eles tinham disponibilidade. A participação na pesquisa foi totalmente voluntária, isto é, o aluno poderia tanto recusar o convite quanto desistir a qualquer momento, sem que isto lhe acarrete prejuízos. Da mesma maneira, as informações coletadas foram utilizadas somente para os fins da pesquisa, além de serem tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, preservando os participantes.

Pretendo compartilhar o trabalho com os discentes que participaram da pesquisa e também com as outras instâncias que desenvolvem o EMI (programas

de pós-graduação, escritório de cooperação, professores que ministram essas disciplinas) para que todos tenham e/ou construam o conhecimento mútuo dessa prática na UEM para futuras iniciativas, a partir dos resultados obtidos na minha pesquisa.

4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes foram discentes da pós-graduação que já participaram de disciplinas em língua inglesa ministradas na instituição em questão, nos últimos três anos (2020-2022). É válido salientar que os alunos da graduação também foram convidados, no entanto, não obtivemos nenhuma resposta.

Para identificar essas disciplinas, baseei-me no documento disponível no site do ECI intitulado *Disciplinas em língua estrangeira*²². É importante enfatizar que a minha pesquisa apresentou disciplinas de áreas diversificadas. Para isto, entrei em contato via e-mail com os docentes responsáveis pelas matérias ministradas em inglês - os e-mails dos professores foram retirados do site de cada programa de pós-graduação, o qual estava disponível no documento do ECI supracitado. Para realizar o estudo, solicitei aos docentes e aos programas de pós-graduação o envio do convite de pesquisa aos seus discentes. No entanto, como obtive poucas respostas afirmativas, tive iniciativa de enviar aos docentes um novo email solicitando o contato dos alunos para que eu fizesse uma comunicação direta com eles, o que foi algo positivo, uma vez que recebi mais retorno. Como houve três formas de contatar os participantes (por mim, pelos professores e pelos programas de pós-graduação), não foi possível estabelecer um número exato de participantes convidados.

A falta de discentes interessados e disponíveis para participar da entrevista foi a segunda limitação da pesquisa. Além disso, como as conversas aconteceram no período pandêmico, também pode ter contribuído para dificultar o acesso aos alunos.

²² O termo *língua estrangeira* foi utilizado pelo fato de ser o título do documento.

Ao todo, tivemos quinze participantes²³: sete de Letras, três participantes da pós de Zootecnia; três de Ciência de Alimentos; uma da área da Odontologia; e, por fim, um discente de Ciências Econômicas, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 6: Informações sobre o programa de pós-graduação, o nível acadêmico, a data, horário e a duração da entrevista dos participantes da pesquisa.

Participantes	Programa da Pós-graduação	Nível	Data, horário e duração da entrevista
P1	Programa da Pós-graduação em Letras	Mestrado	08/09/2022 15h:00 (1h)
P2	Programa da Pós-graduação em Letras	Doutorado	09/09/2022 15h:00 (20 min 33 seg)
P3	Programa da Pós-graduação em Letras	Mestrado	13/09/2022 20h:30 (59 min)
P4	Programa da Pós-graduação em Letras	Doutorado	15/09/2022 15h:15 (1h 00 min 47 seg)
P5	Programa da Pós-graduação em Letras	Doutorado	22/09/2022 18h:30 (59 min 06 seg)
P6	Programa da Pós-graduação em Letras	Aluna não regular	23/09/2022 18h:15 (22 min 32 seg)
P7	Programa da Pós-graduação em Letras	Mestrado	03/10/2022 18h:30 (37 min 16 seg)
P8	Programa da Pós-graduação em Zootecnia	Doutorado	28/08/2022 15h:00 (37 min)
P9	Programa da Pós-graduação em Zootecnia	Mestrado	03/09/2022 15h:00 (34 min 25 seg)
P10	Programa da Pós-graduação em Zootecnia	Mestrado	15/10/2022 13h :00 (33 min 30 seg)
P11	Programa da Pós-graduação em Ciência de Alimentos	Mestrado	07/09/2022 9h:00 (46 min 17 seg)
P12	Programa da Pós-graduação em Ciência de Alimentos	Mestrado	12/09/2022 15h:30 (37 min 52 seg)
P13	Programa da Pós-graduação em Ciência de Alimentos	Mestrado	28/09/2022 16h:15 (30 min 33 seg)
P14	Programa da Pós-graduação	Mestrado	05/09/2022

²³ Vale ressaltar que uma outra participante, de Ciências Econômicas, fez a entrevista, mas as respostas eram sobre uma disciplina ministrada em português com textos em inglês. Por isso, desconsidere a participação.

	em Odontologia		15h:40 (35 min 45 seg)
P15	Programa da Pós-graduação em Ciências Econômicas	Mestrado	29/09/2022 15h:00 (26 min 34 seg)

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das respostas dos referidos estudantes, sinalizando o aceite para a participação na pesquisa, há outras considerações a serem destacadas. Duas alunas responderam, dizendo que não poderiam participar pela falta de disponibilidade (pós-graduação em Odontologia e Economia). Outras duas discentes retornaram o email, dizendo que gostariam de participar das entrevistas; assim, foram feitas várias tentativas para realizar a conversa, mas as alunas não encontraram um horário devido ao trabalho e a viagens. Uma estudante da pós-graduação de Zootecnia marcou entrevista, no entanto, não compareceu. Outros dois alunos da mesma área, responderam que não participaram de nenhuma disciplina em EMI. Além disso, alguns professores da pós-graduação em Farmácia, Economia, Bioquímica, Ciência da computação e Zootecnia explicaram que não ministravam aulas em LI. Apenas uma docente da graduação retornou o e-mail, informando que enviou o convite da pesquisa aos seus alunos, da área de Letras.

4.5.1 EXPERIÊNCIAS DOS PARTICIPANTES COM INGLÊS E INTERNACIONALIZAÇÃO

Nesta seção, exponho os alguns dados que contribuem para entendermos as experiências com a língua inglesa e a internacionalização dos discentes participantes. Também apresento a contextualização das aulas em EMI que os entrevistados participaram. A primeira questão foi "Você já estudou inglês em outro contexto?". Os quinze participantes já tiveram contato com a LI em algum momento ao longo de sua vida, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Experiências com a língua inglesa



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os contatos que tiveram com o idioma, estão as disciplinas ministradas em inglês (os 15 participantes), o estudo da língua em instituto de línguas²⁴ (13 participantes), preparação para exames internacionais²⁵ (4 participantes), mobilidade²⁶ (2 participantes) e curso preparatório para viagem²⁷ (1 participante). Esse dado nos mostra que o inglês já fez parte da vida dos participantes, o que pode ter possibilitado o desenvolvimento linguístico e o preparo para lidar com as vivências atuais, tanto na área profissional quanto acadêmica.

O gráfico a seguir refere-se à pergunta dois “Como você avalia seu nível de inglês?”:

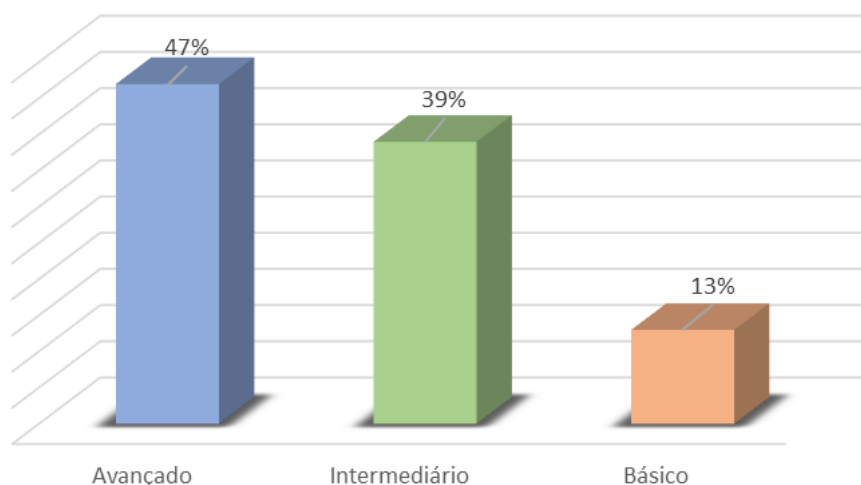
Gráfico 2: Níveis linguísticos autodeclarados pelos participantes

²⁴ P1, P3, P4, P5, P6P, P7 (Letras); P8, P9 (Zootecnia); P11, P12, P13 (Ciência de Alimentos); P14 (Odontologia); P15 (Ciências Econômicas).

²⁵ P4, P5, P6, P7 (Letras).

²⁶ P1, P7 (Letras).

²⁷ P10 (Zootecnia).



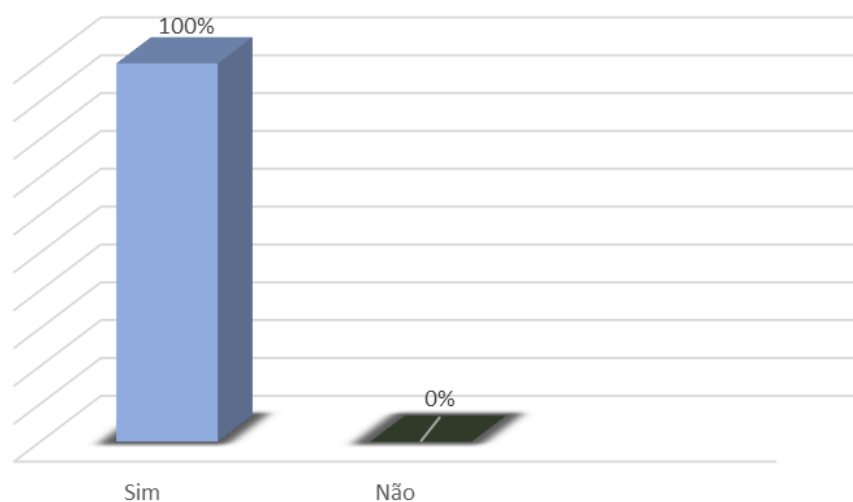
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dos quinze participantes, 47% consideram seu inglês avançado (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, Letras) pelas seguintes razões: ser docente de LI, trabalhar em escola bilíngue e ter realizado o teste de proficiência. No que se refere aos exames que atestam os níveis linguísticos, três alunas da pós em Letras citam essa justificativa. Também é interessante destacar que apenas os discentes do programa de pós-graduação em Letras acreditam que seu inglês é avançado.

Os outros 39% classificam seu nível linguístico como intermediário (P8, P9, P10, Zootecnia; P12, P13, Ciência de Alimentos; P14, Odontologia) e justificam pelos motivos de falta de prática, insegurança na oralidade, vergonha/ medo de errar e despreparo para conversar sobre qualquer assunto. Os demais, que correspondem a 13% (P11, Ciência de Alimentos; P15, Ciências Econômicas) consideram seu inglês básico pela falta de prática. Vale ressaltar que alguns não dão nenhuma explicação em relação ao nível, apenas pontuam-no.

Seguindo adiante, a questão três foi “Você já participou de atividades de internacionalização? se sim, quais atividades? qual(is) foi(ram) a(s) língua(s) adicional(s) exigida(s) nesta atividade?”. Aqui os participantes falam sobre suas experiências com a internacionalização. Todos eles já tiveram alguma vivência. Veja o gráfico abaixo:

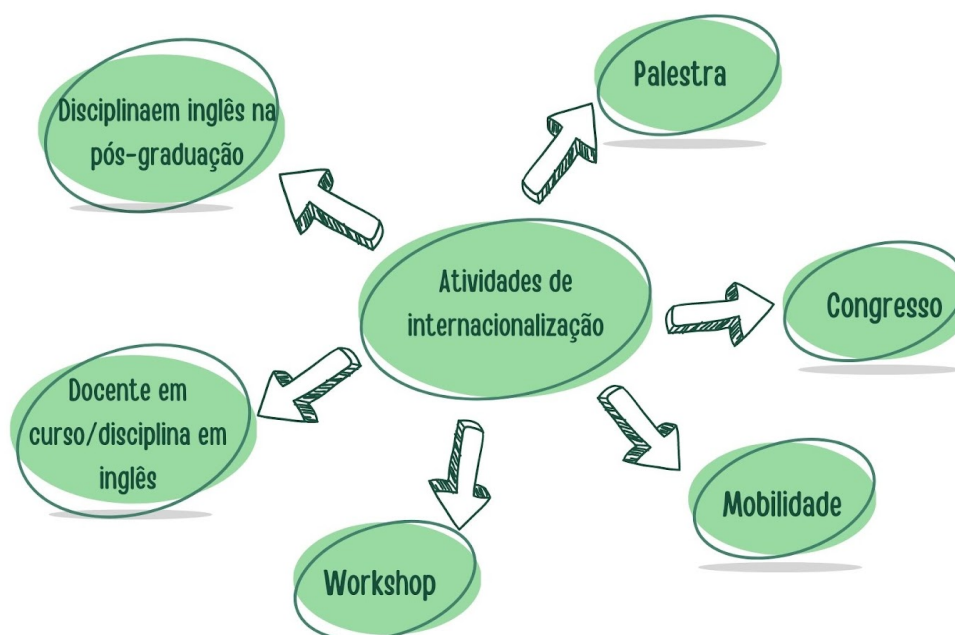
Gráfico 3: Atividades de internacionalização



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura abaixo, destaco as atividades de internacionalização apontadas pelos discentes.

Figura 2: Atividades de internacionalização



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar dos entrevistados citarem diversas atividades, dois (P8, P9, Zootecnia) deles explicam que vivenciaram esse tipo de prática apenas na disciplina da pós-graduação. Isso nos mostra que, embora essas iniciativas estejam presentes na universidade, nem todos tem a possibilidade de participar.

Em relação às línguas adicionais presentes nos eventos citados como atividade de internacionalização foram utilizadas o inglês, o espanhol e o francês. P11 cita que no evento que participou foram disponibilizados fones de ouvido para traduzir as reuniões para o português.

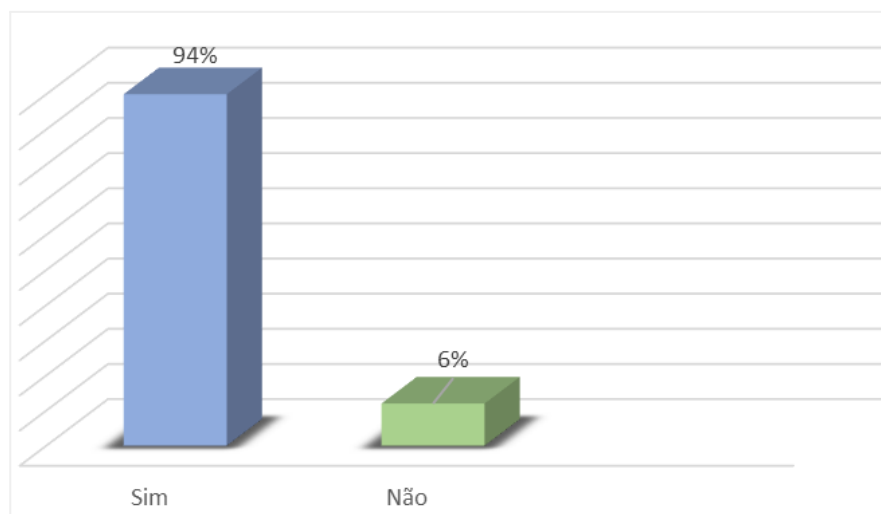
Referente à mobilidade, as discentes (P1, P7, Letras) que vivenciaram essa experiência foram aos Estados Unidos e ao Canadá. P1 explicou que foi para o país da América do Norte pelo Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa ofertado pelo governo federal. P7 participou de um curso preparatório para a prova International English Language Testing System (IELTS).

No que tange aos docentes de atividades de internacionalização (P2, P6, Letras), P2 lecionou um curso sobre EMI e a P6 ministrou disciplinas de “High School” em LI em parceria com uma universidade do exterior. Por fim, P10 (Zootecnia) já participou de diversos eventos internacionais, além de ministrar palestras em inglês e, eventualmente, em espanhol; no entanto, nenhum evento foi relacionado à universidade, sempre ao trabalho profissional.

Ao avançar, a próxima questão foi “A língua inglesa é uma ferramenta essencial para sua profissão/seus estudos? Por quê?”. Os participantes responderam a respeito da importância do inglês para seu trabalho e/ou estudo e deram justificativas para suas respostas. A partir dos dados, como mostrado no gráfico a seguir, todos os participantes consideram a LI essencial tanto para seus estudos - mestrado e doutorado - quanto para sua profissão. Os 6% correspondem a uma participante com a resposta não. É importante destacar que P9 (Zootecnia) dá duas respostas: sim para o estudo e não para o trabalho. Na resposta afirmativa, a mestrande explica que a LI é essencial para seu mestrado e para o seu crescimento pessoal e profissional. No entanto, para sua atuação na área de trabalho de Zootecnista, não. Além disso, alguns deles empregam expressões para realçar a sua visão a respeito da língua, tais como: “sexto membro”, “extrema importância”,

“total importância”, “com certeza”, “com certeza total”, “extremamente necessário”, “mais do que útil”.

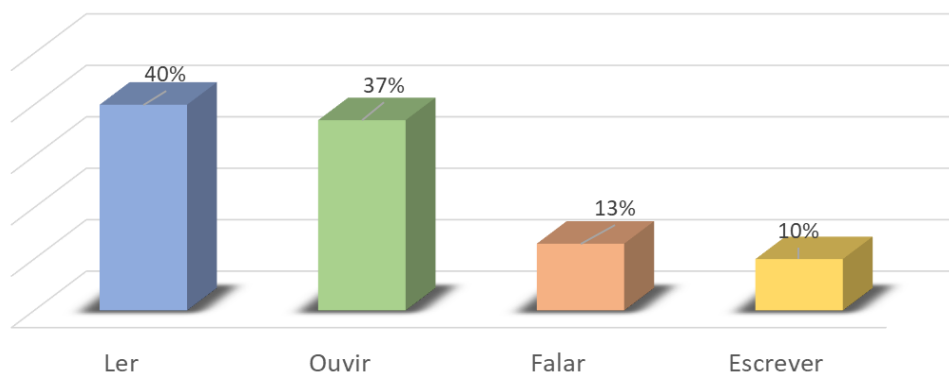
Gráfico 4: A língua inglesa como ferramenta na vida profissional e acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, a última questão desta parte da análise refere-se às habilidades do inglês mais utilizadas pelos participantes. A pergunta foi “Você usa mais o inglês para: comunicar-se; escrever; ler; ouvir. Dê exemplos do uso dessas habilidades”. As quatro habilidades de comunicação no inglês são chamadas de: Listening (compreensão auditiva), Speaking (produção oral), Reading (leitura) e Writing (escrita). Essas habilidades linguísticas são como os pilares para a compreensão de qualquer idioma. (British Council, s/d).

Gráfico 5: Inglês e suas habilidades



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao ver as informações, a leitura é a habilidade mais utilizada, seguida da compreensão auditiva e produção oral e, por fim, a menos usufruída, a escrita. A leitura é a que se destaca pela leitura dos textos e artigos acadêmicos. As discentes de Letras (P1, P2, P3, P4, P6, P6, P7) destacam o uso de todas as competências linguísticas devido a profissão de docente de LI. Os estudantes de Zootecnia (P8, P9, P10) usam o idioma para a leitura de textos; compreensão auditiva (filmes e séries); produção oral. Os participantes de Ciência de Alimentos (P11, P12, P13) utilizam a língua para leitura de artigos científicos e a compreensão auditiva (filmes e séries). Os alunos de Odontologia (P14) e de Ciências Econômicas (P15) usam mais a compreensão auditiva (músicas e podcasts) e a leitura de artigos em LI.

A compreensão oral é usada para escutar música, podcast, séries e filmes. Assim, o inglês vai além do trabalho e do estudo, estando também presente no entretenimento, no lazer dos discentes. Em relação à produção oral, sete participantes destacam-se devido a sua área de atuação: seis são docentes de LI e um do setor de vendas.

Diante disso, o inglês está presente na vida de todos os participantes. Conforme discutido na revisão de literatura, parece que o inglês tem um *status* diferenciado em relação às outras línguas, uma vez que em vários contextos de ensino, esta é a língua mais ensinada, além de oferecer mais possibilidades de mobilidade e trocas acadêmicas.

Na pesquisa realizada pelo British Council (2023), a partir da obra de Graddol (2006), a LI manterá sua posição como o idioma mais falado do mundo na próxima década. A partir desse trabalho, algumas considerações devem ser ressaltadas. Apesar dessa língua estar em lugar de destaque, o estudo mostra que ela desempenhará, cada vez mais, um papel importante ao lado de outros idiomas a fim de oferecer oportunidades linguísticas valiosas para alunos de todo o mundo. Essa pesquisa também explica que a tecnologia tem o potencial de ajudar um número maior de alunos a ter acesso ao aprendizado de idiomas ao mesmo tempo que há o risco de aumentar a segregação entre as pessoas que têm acesso à tecnologia e as que não têm.

O próximo aspecto discutido durante as entrevistas foi em relação ao contexto da disciplina - modalidade de ensino, materiais e recursos (artigos, textos, livros, slides, exercícios, ferramentas) utilizados, avaliação, necessidade de apoio linguístico, língua utilizada pelo professor e aluno. Aqui, solicitei “Faça uma breve contextualização sobre as aulas em LI que você participou”. O quadro a seguir resume os pontos destacados pelos participantes.

Quadro 7: Contextualização das aulas em EMI

P	Modalidade de ensino	Língua dos materiais e recursos utilizados em sala	Avaliação	Apoio linguístico	Língua utilizada pelo professor	Língua utilizada pelo aluno
P1	Online	Inglês e Português	Escrita de um artigo e apresentação oral (Inglês/Português)	Google: definição de termos e palavras	Inglês/Português	Inglês/Português
P2	Online	Inglês	Preparar uma atividade de <i>virtual learning</i> (não menciona a língua)	-	Inglês	Inglês Português Francês
P3 ²⁸	Online	1º Inglês 2º Inglês/Português	Apresentação oral (inglês) Escrita de um artigo (Inglês/Português)	Google: sinônimos, outros artigos e exemplos	1º Inglês 2º Inglês/Português	1º Inglês 2º Inglês/Português
P4	Online	Inglês e Português	Apresentação oral (inglês) Escrita de um artigo ou resenha (Inglês/Português)	Dicionário físico	Inglês Português	Inglês Português
P5	Online	Inglês e Português	Escrita de um artigo ou uma revisão bibliográfica (Inglês/Português)	-	Inglês Português	Inglês Português
P6	Online	Inglês e Português	Apresentação oral (inglês) Escrita de um artigo ou resenha (Inglês/Português)	-	Inglês Português	Inglês Português
P7	Online	Inglês e Português	Escrita de um artigo (Inglês/Português)	Dicionário online	Inglês Português	Inglês Português
P8	Presencial	Inglês	Prova em Inglês	-	Inglês	Inglês

²⁸ A participante 8 realizou duas disciplinas em EMI. Dessa forma, 1º refere-se à primeira disciplina e 2º à segunda.

P9	Online	Inglês	Apresentação oral (Inglês/ Português)	Google tradutor e matriculou-se em um curso do PFI ²⁹	Inglês	Inglês
P10	Online	Inglês	Trabalhos/ apresentação em grupos (Inglês)	Dicionário físico	Inglês Português Espanhol	Inglês Português Espanhol
P11	Online	Inglês	Escrita de um artigo em inglês	Google tradutor	Inglês	Inglês
P12	Online	Inglês	Escrita de um artigo em inglês	Google tradutor	Inglês	Inglês
P13	Online	Inglês	Escrita de um artigo (não lembra o idioma)	-	Inglês	Inglês Português
P14	Online	Inglês e Espanhol	Interação via perguntas ou comentários tanto pelo microfone quanto pelo chat, a interação era toda em inglês.	Google tradutor	Inglês	Inglês
P15	Online	Inglês	Prova (Português) Apresentação oral (Português)	Google	Inglês Português	Inglês Português

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, vejo que a modalidade de ensino mais presente é a online, apenas uma presencial - fato ocorrido devido à pandemia da Covid-19 (com as suas medidas de distanciamento social para combater a propagação do vírus), em que as universidades foram obrigadas a migrar muitas atividades acadêmicas para o ambiente virtual.

Os materiais e os recursos, que se referem aos artigos, textos, livros, slides, exercícios, ferramentas, esses eram em sua maioria inglês, no entanto, em alguns casos, houve a presença de artigos em português e em espanhol. No que tange às avaliações, a escrita de artigos se sobressaiu em relação às outras atividades, o que pode ser típico da pós-graduação. Também houve apresentação de seminário, interação ao longo das aulas, preparação de atividades e provas. As línguas presentes na realização da avaliação foram português e inglês. As línguas utilizadas

²⁹ Paraná Fala Inglês.

pelos docentes foram ou inglês, ou português ou espanhol, enquanto os alunos, se comunicavam ou em inglês, ou em português, ou em espanhol ou em francês. Mas vale ressaltar que o uso do espanhol e do francês ocorreu em apenas três disciplinas.

No contexto da disciplina em EMI na pós-graduação de Zootecnia, P2 pontua que duas alunas, uma da Argentina e outra de Cuba, também realizaram essa disciplina. P10 indica que alunos de Cuba e da República Dominicana participaram das aulas e utilizavam tanto o português quanto o espanhol. Aqui, destaco a importância do uso da translinguagem e do code switching.

Os participantes também mencionam se procuraram apoio linguístico para auxiliá-los no acompanhamento da disciplina. Dos quinze participantes, apenas cinco não usaram nenhum suporte. Os outros onze respondentes indicam as seguintes ferramentas: google tradutor, google (definição de termos, palavras e sinônimos) e dicionário físico e online, como pode ser visto no quadro 7. A mediação por instrumentos para auxiliar nas leituras dos textos ou na participação das aulas é um meio de facilitar a compreensão do aprendiz, tendo em vista que alguns alunos pontuam o desafio com a língua inglesa.

Sumarizando, nesta apresentação do perfil dos participantes da pesquisa, todos já tiveram contato com a LI em algum momento ao longo de sua vida, a partir de experiências anteriores como cursos em escolas de idiomas, mobilidade, entre outros. O que não é surpreendente uma vez que escolheram fazer aulas em inglês. Em seguida, todos os quinze estudantes já experienciaram alguma atividade de internacionalização, na qual línguas adicionais estavam presentes. Vale ressaltar que os participantes consideram a LI fundamental tanto para a vida acadêmica, quanto para a profissional, uma vez que vários deles utilizam esse idioma no mercado de trabalho. Por fim, a partir da importância da LI destacada pelos participantes, eles citam que a habilidade da leitura é a mais utilizada, logo depois é a compreensão e a produção oral e a menos praticada, a escrita.

4.6 O PERFIL DA PESQUISADORA

Sou graduada em Letras Português/Inglês e Literaturas correspondentes pela UEM e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da universidade supracitada (PLE/UEM) a nível de mestrado. Além disso, sou professora de LI do fundamental I em uma instituição privada. Participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Programa Residência Pedagógica de LI e fui integrante do jornal "O Consoante", instrumento didático-pedagógico para a produção escrita de acadêmicos do curso de Letras, na universidade supracitada.

Participei como monitora do Programa Paraná Fala Inglês, onde surgiu a oportunidade de desenvolver o meu primeiro projeto de iniciação científica (PIC) intitulado "O Programa Paraná Fala Inglês em uma universidade pública paranaense: a visão de seus participantes". Esta pesquisa objetivou analisar o referido programa em uma universidade pública do norte paranaense, sob a perspectiva de seus participantes (coordenadoras e professores).

Já o segundo PIC, intitulado "O Vlog e o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos 8º e 9º anos", abordou a confluência entre a descrição de um gênero discursivo midiático e o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ainda produzi capítulos de livros e artigos em parcerias com outras pesquisadoras a respeito da internacionalização acadêmica. Também integrei dois projetos de extensão: "O ensino da Língua Inglesa" e "Laboratório de ensino e aprendizagem da Língua /UEM".

Ao longo da minha trajetória, todas as minhas vivências até agora contribuíram para que eu estivesse no mestrado hoje. Todas elas foram importantes para minha carreira acadêmica, profissional e pessoal. Além disso, apesar de ter tido experiências com a Língua Portuguesa, a LI sempre foi minha preferência, até mesmo por ter tido mais oportunidades a partir dela. Sempre tive o interesse de conciliar a língua com o ensino, por isso, minhas investigações se concentram na área de ensino-aprendizagem de línguas.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento os resultados das análises relativos aos objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: i) identificar os motivos dos discentes para cursar disciplinas em língua inglesa; ii) verificar as potencialidades e os desafios das aulas ministradas em inglês pela perspectiva dos estudantes que já as vivenciaram; iii) levantar aspectos relacionados à prática de EMI na instituição com base na vivência dos participantes.

Nesse sentido, categorizo em três temas³⁰, conforme seus assuntos salientes: motivos para cursar disciplinas em língua inglesa; potencialidades e desafios das aulas ministradas em inglês e a prática do EMI na UEM.

5.1 MOTIVOS PARA CURSAR DISCIPLINAS EM LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, analiso os dados que contribuem para entendermos quais as razões fizeram com que o entrevistado se matriculasse nas disciplinas em LI. A primeira questão deste tópico foi “Por que decidiu frequentar uma disciplina ministrada em inglês?”.

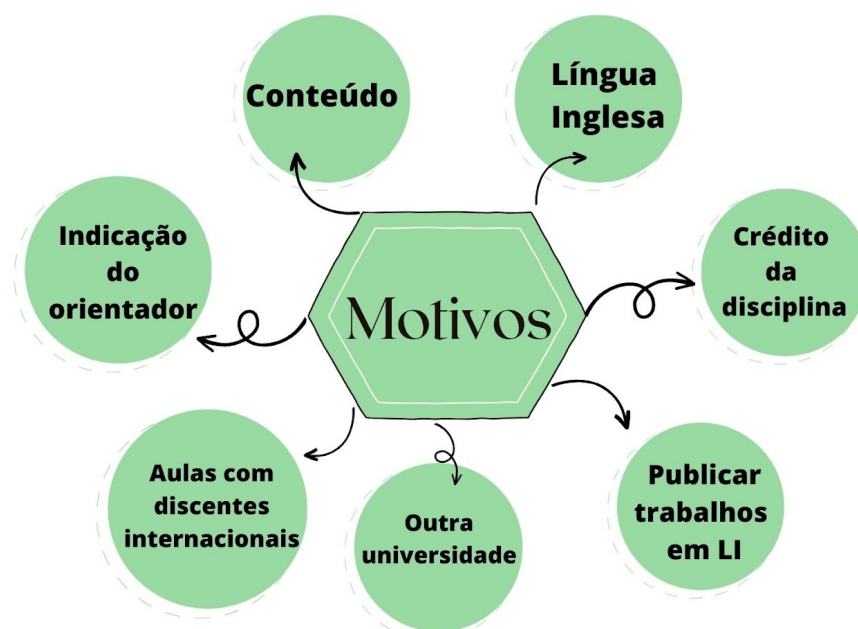
Por dois motivos. Primeiro eu queria aprender mais inglês, eu precisava me energizar de inglês [...] O segundo motivo é pela própria pesquisa no mestrado, então eu achei importante me voltar a esse inglês como língua franca que é o foco da minha pesquisa do mestrado (P1).

Eu queria me desafiar, eu nem precisava mais de crédito, mas eu achei bacana a ideia, eu tava empolgada porque eu fui realmente com o objetivo de aprender a estruturar bem um artigo em inglês (P13).

Olha, eu gostei muito da temática, ela abrangeu uma questão voltada à estatística, que é uma coisa que eu quero dar foco. Eu gosto bastante dessa área, por isso eu frequentei as aulas (P15).

Figura 3: Motivos de frequentar uma disciplina em LI

³⁰ Não foram analisadas todas as perguntas do apêndice 3. As questões foram reorganizadas, pois os objetivos da pesquisa foram reformulados após a qualificação.



Fonte: Elaborado pela autora.

A resposta que mais se destacou foi o “conteúdo” para auxiliar na pesquisa tanto de doutorado quanto de mestrado. Dos quinze participantes, oito citaram essa razão. Dentre eles, estão os alunos de Letras (P1, P2, P4, P5, P7), Ciência de Alimentos (P4, P12) e Ciências Econômicas (P15). Isso revela que alguns alunos tinham o foco no aprendizado das temáticas da aula, o que corrobora com o objetivo do EMI.

Além do conteúdo, a LI foi o segundo motivo mais citado pelos entrevistados para praticar o idioma, ter o foco no vocabulário específico, realizar a auto-avaliação do nível linguístico e observar a prática pedagógica. Dentre os alunos que citam a LI como motivo, estão os discentes de: Letras (P1, P3, P4, P6, P7) e Zootecnia (P8, P10). As alunas de Letras (P3, P4) citam a LI, pois desejavam observar e aprender como ministrar uma disciplina nesse idioma. Elas citam a prática pedagógica e o desafio de lidar com os diferentes níveis linguísticos. Vale destacar que as duas discentes são professoras de LI, por isso a língua foi a razão de escolher a disciplina em EMI. Os estudantes de Zootecnia (P8, P10) e as outras de Letras (P1, P6, P7) foram motivados pela prática da língua. As alunas letradas, apesar de terem um nível avançado de inglês e serem professoras de LI³¹, gostariam de praticar e ter

³¹ Como pode ser visto no gráfico 2.

mais contato com o idioma. Já os zootecnistas declaram possuir o nível intermediário, o que justifica a motivação para terem escolhido a disciplina em EMI, isto é, por buscarem uma melhoria nas habilidades linguísticas.

Esse dado mostra a ideia dos discentes de que o EMI os ajudaria a desenvolver sua proficiência nesse idioma. Assim, esta realidade de EMI em que os discentes estão inseridos no contexto analisado pode ter implicações na finalidade do EMI, uma vez que os os alunos enxergam este espaço como propício para a prática do idioma. Em seu estudo sobre a EMI no Brasil, Martinez (2016) relata que os alunos brasileiros muitas vezes optam pelas atividades de EMI, pois querem praticar e até melhorar o inglês. Outros trabalhos brasileiros também mostram que o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem e/ou prática da LI como principal motivo não é apenas de discentes mas também de professores (Haus, 2018; Baumvol, 2016; Gimenez et al., 2020; El Kadri; Finardi; Takini, 2021).

Além dessas duas razões mais representativas - conteúdo e LI - P8 e P9, de Zootecnia, apontaram a indicação do orientador. P9 ainda relata que não sabia que a disciplina seria em inglês e só descobriu ao longo das aulas, ela explica que *“Eu vi que o nome da matéria era em inglês, mas eu pensei que era frescura de brasileiro em colocar o nome em inglês das coisas”*.

Por fim, foram citadas outras razões de forma mais individuais. Entre elas a experiência em ter aulas com professores internacionais (P8, Zootecnia e P14, Odontologia), pelo crédito da disciplina (P14, Odontologia e P11, Ciência de Alimentos), pela exigência do mestrado em publicar trabalhos em LI (P13, Ciência de Alimentos) e pela disciplina ser de outra universidade (P6, Letras). A aluna P6 relata que sua intenção era compreender como os docentes de tal instituição estavam trabalhando com o COIL³², visto que ela vem trabalhando essa temática há algum tempo.

O dado de P13, Ciência de Alimentos, mostra novamente, o aprendizado da língua inglesa, nesse caso, a escrita. Com isso, vejo que o EMI está intimamente ligado a políticas ou pressupostos de aprendizagem do idioma.

³² Collaborative Online International Learning é uma modalidade de ensino/aprendizagem online colaborativa entre professores e alunos em disciplinas curriculares (graduação ou pós-graduação) com conteúdo comum que promove o desenvolvimento de habilidades de competência intercultural com o uso da tecnologia para conectar as salas de aula (APPIAH-KUBI; ANNAN, 2020).

A próxima pergunta dentro dessa temática foi “Quais eram suas expectativas iniciais para participar de uma disciplina em EMI? De que forma elas se mantiveram ou se reconfiguraram?”. Apesar da disciplina já ter sido finalizada no momento da realização da entrevista, vale destacar que analisar tal questão pode trazer o olhar retrospectivo dos discentes sobre as expectativas que tinham em relação ao EMI. Nessa questão, os participantes citam sentimentos para falar das expectativas. Os participantes mencionam tanto sensações positivas - felicidade e empolgação - quanto negativas - medo, insegurança, apreensão, nervosismo.

Os entrevistados de Letras pontuaram que suas expectativas eram praticar a língua (P1), sentimento positivo (felicidade e animação) e alto em relação ao conteúdo (P2, P3, P4, P5, P7), curiosidade da prática docente (P2, P4, P5), medo da LI (P1, P3)³³ e entusiasmo pela prática do EMI na disciplina (P6). Das setes participantes, cinco tiveram suas expectativas mantidas. No entanto, as outras duas foram reconfiguradas, pois tanto P2 quanto P7 afirmam que as disciplinas foram diferentes do esperado. P2 considerou que o trabalho na UEM com o COIL é melhor do que na universidade que realizou a disciplina e P7 devido a falta de conhecimento de alguns temas.

É importante destacar que somente os participantes do programa de pós-graduação em Letras tinham como expectativa inicial observar a prática docente na disciplina em inglês. Assim, as outras áreas de conhecimento não tinham esse interesse. Isso pode ser devido à área da licenciatura permitir aos licenciados o exercício da docência. Dessa forma, os participantes podem refletir sobre as metodologias, as abordagens e as didáticas utilizadas nas aulas. Além disso, todas elas são professoras de LI, outro ponto a ser considerado.

Em seguida, apresento o que os discentes de Zootecnia esperavam. P8 explica que desejava que a disciplina fosse boa para que não “perdesse seu tempo”. Sua expectativa foi mantida. Já P9 sentiu medo e insegurança pela LI, por considerar seu nível intermediário e nunca ter participado de outras atividades em outro idioma³⁴, e também pelo docente ministrante da disciplina ser seu orientador. Segundo ela, seus sentimentos pessimistas foram reconfigurados, pelo grande

³³ As alunas explicam que o medo se deu pelo contexto de mestrado, o que segundo elas exige um nível linguístico alto e também porque queriam saber se tinham um “bom inglês”.

³⁴ Gráfico 2 e 3.

auxílio do professor e pela possibilidade do uso do português. P10 considera que desejo era se comunicar em inglês, o que foi reconfigurado, pois julgou o nível de inglês dos participantes “bem abaixo” do esperado.

Das discentes de Ciência de Alimentos, duas se sentiram entusiasmadas em relação ao conteúdo (P11, P13), a outra estava com medo da LI (P12) devido ao seu repertório linguístico, além do contexto online, pois, para ela dificultaria. P12 e P13 disseram que suas expectativas se mantiveram. P12 não conseguiu compreender os assuntos abordados tanto pelo idioma quanto pela didática do docente, o que corrobora o medo inicial. P13 conseguiu aprender o conteúdo, isto é, ela considera como uma boa disciplina. No entanto, P11 diz que suas expectativas foram reconfiguradas, pois foi reprovada na disciplina.

A aluna de Odontologia (P14) estava empolgada com a disciplina pelo fato de ser em LI ao mesmo tempo que estava insegura devido ao uso do idioma³⁵. Suas expectativas foram reconfiguradas, pois a LI dificultou a compreensão do conteúdo. Por fim, o participante de Ciências Econômicas (P15) estava apreensivo e nervoso pelo fato das aulas serem em LI, pois, segundo ele, possui nível intermediário. Suas expectativas foram reconfiguradas, já que houve a abertura para o uso do português³⁶.

Eu esperava que fosse algo incrível [...] porque minhas expectativas estavam muito altas. Eu não achei que foi “grandes coisas” (P2).

Só que a disciplina não fosse ruim pra não ser tempo perdido. Ela foi uma boa disciplina mas não posso dizer que foi por causa do inglês, como eu já entendia então pra mim não fazia diferença se era português ou se era inglês eu já tava conseguindo entender (P8).

Olha, primeiramente, eu pensei que ela seria totalmente voltada ao inglês, isso me deixou ansioso e meio preocupado. No meu caso o inglês me gera nervosismo, tentar se comunicar inglês é algo que ainda tenho que desbloquear. Mas a princípio gerou essa apreensão. No entanto, a gente pode também usar o português, aí melhorou pra mim (P15).

³⁵P14 classifica seu nível linguístico como intermediário, pois lê e compreende bem, mas possui dificuldade na fala.

³⁶ Como pode ser visto no quadro 7, a língua utilizada na disciplina em que P15 participou era português e inglês, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Apesar das expectativas terem seu lado positivo, os dados revelam os efeitos não tão positivos do EMI, que também deve ser enfatizado. De acordo com Celik e Bilgin (2023), o EMI exige um nível particularmente avançado de inglês, o que pode causar um efeito psicológico antes mesmo da participação das aulas ou até mesmo a perda do interesse pela língua ser considerada um peso. É importante enfatizar que alguns alunos explicam que o uso do português na sala de aula foi importante para o processo de compreensão do conteúdo. Vejo, assim, o valor da L1 nesse tipo de atividade. Estudos realizados em contextos universitários indicam que alunos em programas de EMI geralmente veem a L1 como um recurso útil para facilitar o ensino e a aprendizagem de conteúdo, além de ser utilizada como estratégia de ensino para superar os desafios de linguagem. (Sahan; Galloway; McKinley, 2022).

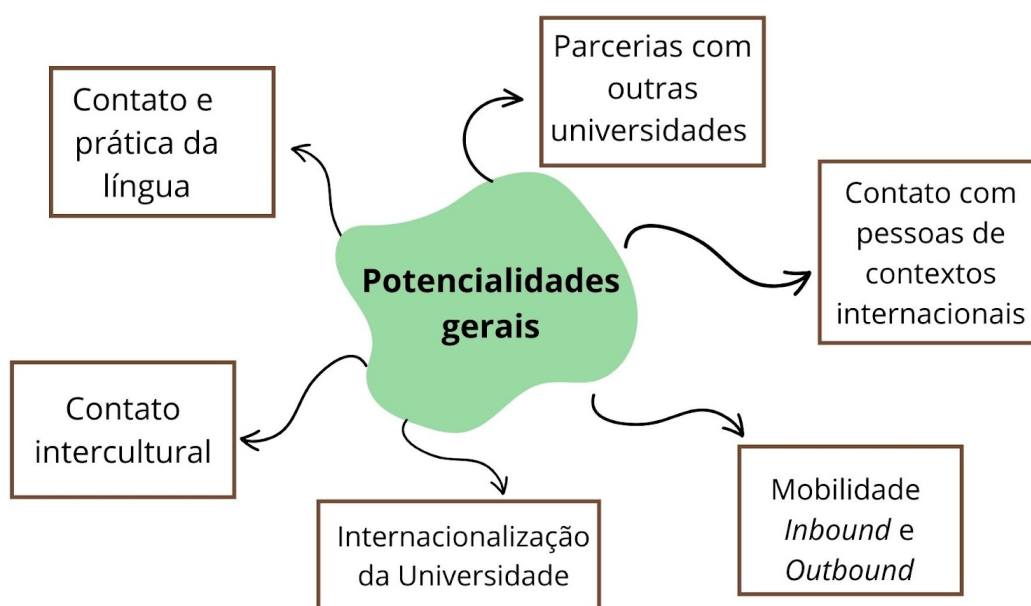
Um último aspecto a ser destacado é o fato de um participante considerar os alunos com pouca proficiência durante a disciplina que participou. Esse aspecto do nível baixo, na concepção do estudante, pode estar ligada à crença de que o EMI o ajudaria a desenvolver sua proficiência na língua inglesa.

Isto posto, destaco que as expectativas, relacionadas aos motivos para cursarem disciplinas em LI, que se sobressaem referem-se ao inglês e ao conteúdo. Os sentimentos negativos foram medo, insegurança e nervosismo. Por outro lado, há os sentimentos otimistas que foram empolgação, entusiasmo, felicidade e animação. Vale ressaltar que sete expectativas se mantiveram e oito se reconfiguraram tanto de forma positiva quanto negativamente. As mantidas se deram pela disciplina ser considerada, na visão dos discentes, como "boa" (P8) e "realmente como esperava" (P13), pelo entusiasmo pelo conteúdo das aulas (P2, P3, P4, P5, P7, P11, P13), pela prática docente (P2, P4, P5) e a prática da língua (P1). Apesar disso, o medo da LI também foi mantido até o final das aulas (P12). As reconfiguradas foram pela possibilidade do uso do português ao longo da disciplina (P9, P15), ao mesmo tempo que a animação inicial foi substituída pela dificuldade em compreender o conteúdo em LI (P14) e pela reprova na matéria (P11). Houve também a quebra de expectativa por não ser, na visão de dois discentes, "grande coisa" (P2) e "diferente do que [ela] esperava" (P7), por fim, a reconfiguração também aconteceu pelo nível de inglês dos participantes (P10).

5.2 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS AULAS MINISTRADAS EM INGLÊS

Uma das perguntas do roteiro para análise deste tópico foi “Considerando que o inglês tem sido usado como meio de instrução nas disciplinas oferecidas em universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que VANTAGENS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução?”. Vejamos a figura 4, a seguir, com as vantagens gerais mais citadas pelos participantes deste estudo:

Figura 4: Potencialidades das aulas ministradas em LI



Fonte: Elaborado pela autora.

Além das vantagens gerais, há as individuais de cada discente, como podemos observar no quadro 8. É importante salientar que P2, P8, P9 e P11 não dizem nada particular, apenas pontuam os aspectos que estão nos benefícios gerais.

Quadro 8: Vantagens das aulas em EMI na universidade investigada de acordo com os participantes da pesquisa

Participantes	Programa da pós-graduação	Vantagens
P1	Letras	Obtenção de bolsa sanduíche; Auxílio na pesquisa da pós-graduação; Formação docente continuada.
P3	Letras	Quebra de crenças em relação ao inglês do falante nativo; Auxílio na pesquisa da pós-graduação; Formação docente continuada.
P4	Letras	Inclusão do inglês como língua franca; Estudo de aspectos da internacionalização em casa; Contato com diferentes línguas e formas de aprendizagem; Trabalho colaborativo em sala de aula (troca de ideias, de experiências, de conteúdos, de conhecimento).
P5	Letras	Ampliação do conhecimento dos alunos; Desenvolvimento do aluno e do professor em determinada área; Uso da translanguagem; Vivência em sala multilingue; Acesso a textos publicados por autores internacionais.
P6	Letras	Obtenção de bolsa sanduíche; Leque de oportunidades.
P7	Letras	Saída da zona de conforto; Busca de novos conhecimentos por meio de materiais em inglês.
P10	Zootecnia	Preparação dos discentes para o mercado de trabalho; Formação docente continuada.
P12 e P13	Ciências de Alimento	Produção e publicação de trabalhos em inglês.
P15	Ciências Econômicas	Compartilhamento de experiências com quem já foi para outro país.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos notar na figura 3 e no quadro 8, a partir da perspectiva dos discentes, são inúmeras as potencialidades que o EMI pode oferecer por meio de

sua prática. Entre elas, destaco a palavra *contato*. O EMI pode proporcionar um relacionamento, uma comunicação entre pessoas, línguas, culturas e universidades. A mobilidade é vista como uma vantagem ao mesmo tempo em que várias atividades de leC também são citadas. Além disso, parece que, para esses alunos, o EMI pode ser visto como uma rota que abrirá novas possibilidades em sua carreira profissional ou acadêmica (Arkim; Osam, 2015).

Eu acredito que poder trazer certa visibilidade para a universidade em um cenário internacional, é poder atrair alunos de fora, o contato cultural [...] eu acredito que ajudaria a desenvolver mais as competências linguísticas deles (P7).

Para o mercado de trabalho, o inglês é essencial, os grandes cargos dentro das grandes empresas precisam, necessariamente, dominar o inglês (P10).

Eu acho importante a língua inglesa pela questão das publicações de artigos e pesquisas (P12).

Block (2021), ao apresentar as vantagens da internacionalização nas IES, considera dois prós, citados pela Associação Internacional de Universidades, como objetivos do EMI de alcançar as instituições e os seus estudantes: i) maior envolvimento com questões e intervenientes nacionais, regionais e globais; ii) melhor preparação dos estudantes como cidadãos nacionais e globais e como membros produtivos da força de trabalho (IAU, 2012, p. 2).

Segundo Belhiah e Elhami (2015), o EMI também tem um impacto muito positivo no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, mesmo naqueles contextos em que a proficiência linguística dos estudantes é baixa. Esse ponto se encaixa dentro do contato com a LI, citada pelos participantes, uma vez que os alunos trabalham as quatro competências (leitura, escrita, fala e compreensão oral), apesar das aulas não terem a língua exclusivamente como foco.

Também há uma atitude celebratória das participantes de Letras, já que elas reconhecem que o EMI pode ser facilitador na quebra de crenças - falante nativo - e não se limita ao uso da LI³⁷. As alunas apresentam o contato com diferentes línguas,

³⁷ As alunas de Letras participaram de disciplinas voltadas para discussão ILF, EMI e políticas linguísticas, o que pode ter ajudado nas questões discutidas, visto que elas já tinham o conhecimento dessas temáticas.

o ILF, a translanguagem e até mesmo o multilinguismo. Em outras palavras, o uso de diferentes idiomas e formas de aprendizagem em sala de aula pode ser visto como um recurso para facilitar a aprendizagem disciplinar ao se comunicar e criar significado em ambientes situados, multilíngues e translíngues (Dafouz; López-Serrano; Pérez-Paredes, 2023).

O contato intercultural é muito importante, principalmente, para aquele aluno que ainda tem aquela visão de que eu só vou ter contato com o inglês quando eu for para fora (P3).

As vantagens para a UEM são muitas né, se a gente pensar nessa perspectiva desse EMI inclusivo, ele tem como base a língua inglesa enquanto Língua Franca pra gente poder trabalhar os aspectos da internacionalização em casa (P4).

[...] a gente tem um escritório de cooperação Internacional bastante ativo, mas a gente tem uma comunidade acadêmica que pensa na internacionalização somente com deslocamento, não na internacionalização em casa [...], isso é essencial para quebrar essa ideia de internacionalização ligada à mobilidade (P5).

Ao continuar nesta seção , apresento agora os desafios e as lacunas do EMI, sob a ótica dos participantes. Assim, a questão no roteiro de entrevistas foi “Considerando que o inglês tem sido usado como o idioma de instrução nas disciplinas oferecidas em Universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que DESAFIOS OU LACUNAS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução?”. Apresento, a seguir, os desafios e lacunas a partir das considerações pessoais de cada estudante. Observamos o quadro 9.

Quadro 9: Desafios e lacunas do EMI de acordo com os participantes da pesquisa

Participantes	Programa da pós-graduação	Desafios e lacunas
P1	Letras	Falta de interesse dos alunos; Baixa qualidade do ensino de inglês na educação básica.
P2	Letras	Diferentes níveis linguísticos.
P3	Letras	Dificuldade e resistência dos alunos em relação ao inglês.
P4	Letras	Insegurança dos docentes;

		Ter aulas mais centradas nos alunos “ <i>student-centered</i> ”; Desafios institucionais ³⁸ ; Inclusão da abordagem do inglês como língua franca; Internacionalização mais inclusiva.
P5	Letras	Língua inglesa; Mais oportunidades de aprendizagem.
P6	Letras	Profissionais dispostos a ensinar as disciplinas em EMI; Resistência dos docentes em saírem da zona de conforto; Formação continuada para os docentes que não são formados em licenciaturas a fim de ensiná-los as estratégias a serem utilizadas na sala de aula; Aulas em outros idiomas; Alcance maior de alunos.
P7	Letras	Diferentes níveis linguísticos; Resistência dos professores em saírem da zona de conforto; Falta de formação continuada para os professores ministrarem as aulas em EMI.
P8	Zootecnia	Baixa qualidade do ensino de inglês na educação básica; Falta de alunos internacionais para haver uma troca.
P9	Zootecnia	Língua inglesa; Baixa qualidade do ensino de inglês na educação básica.
P10	Zootecnia	Falta de interesse dos alunos.
P11	Ciência de Alimentos	Língua inglesa.
P12	Ciência de Alimentos	Língua inglesa; Domínio metodológico dos docentes; Contexto online.
P13	Ciência de Alimentos	Língua inglesa.
P14	Odontologia	Diferentes níveis linguísticos.
P15	Ciências Econômicas	Diferentes níveis linguísticos.

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁸ P4, que cita esse ponto, não dá nenhuma explicação de quais desafios são esses.

O quadro acima mostra claramente que tipo de dificuldades os alunos enfrentam. O empecilho mais citado foi a língua - domínio, compreensão, comunicação - pontuado por P1 e P5 (Letras); P9 (Zootecnia); P11, P12 e P13 (Ciência de Alimentos). Apenas os alunos das áreas de Odontologia e de Ciências Econômicas não mencionam o idioma.

Eu acho que um dos maiores desafios é a questão do conhecimento linguístico (P5).

Eu acredito que a compreensão dos alunos é o maior desafio. Aí você já chega ansioso porque você está no mestrado e inseguro porque cada um veio de uma estrutura acadêmica diferente e dar de cara com um inglês é desafiador (P9).

Eu acho que a compreensão do inglês pelos alunos é uma coisa que a gente tem que considerar [...] é muito triste saber que você não pode entrar em determinada disciplina que você se daria muito bem por conta dessa limitação (P11).

Os resultados desta seção no que diz respeito às lacunas do EMI demonstram que ele, em alguns casos, pode ser um obstáculo para o aprendizado e compreensão eficaz do conteúdo das aulas. Embora isso não seja um problema para alguns alunos, uma parte deles justificam que não ocorre um aprendizado pleno ou que a LI dificultou a compreensão do conteúdo, dado que também pode ser visto nas expectativas iniciais. Isso ainda pode refletir na resistência dos alunos em relação à LI, aspecto pontuado por um participante. Nesse âmbito, Farid, Parveen e Iqbal (2023, p. 491) ressaltam que “quando os alunos se concentram em aprender inglês, eles deixam de entender a matéria de fato, o que pode dificultar sua compreensão completa do assunto” (Farid; Parveen; Iqbal, 2023, p. 491).

O segundo mais referido foi os diferentes níveis linguísticos. Os alunos relatam que cada aluno vem de uma estrutura acadêmica diferente, assim, há a realidade entre estudantes que já fizeram intercâmbios fora do Brasil e outros que tiveram inglês apenas no ensino básico. Também explicam que a heterogeneidade de nível pode fazer com que o discente tenha mais dificuldade durante as aulas e até mesmo desista.

Acho que os níveis linguísticos dos alunos é meio que uma das lacunas né, porque tem muitos alunos que estão já na pós e que

precisam passar por uma prova de proficiência e o nível deles é muito básico. Então às vezes uma disciplina de EMI dependendo de como o professor vai lidar, poderia ser difícil para eles acompanhar (P7).

Ah! Eu acho que os desafios seriam muitos. O nível do inglês, não dá pra gente contextualizar e colocar todo mundo na mesma realidade, pode prejudicar também o aluno no seu aprendizado. Acho que existem limites para as disciplinas que vão receber essa internacionalização (P14).

É mais a questão da parametrização. Tem pessoas que já fizeram intercâmbios, pessoas que tiveram apenas no ensino médio, então o desnível é muito grande, é muito muito alto né. Eu acredito que isso seja um dos maiores empecilhos, essa desigualdade na segunda língua (P15).

Ao analisar os dados, vejo que, na visão dos alunos, as políticas de EMI da UEM estão ligadas à internacionalização do ensino superior. Vale ressaltar que o uso do inglês não se limita apenas às experiências de mobilidade, mas também inclui o cenário nacional e local (Sahan; Galloway; McKinley, 2022). Além do idioma e do nível linguístico, é interessante observar que as estudantes de Letras pontuam como desafiador envolver mais docentes para ministrarem aulas em EMI, ou seja, a consciência crítica do novo faz com que não surjam mais oportunidades na universidade a fim de atingir mais áreas e alunos com as práticas de EMI. Apenas uma outra aluna, P12, menciona o aspecto metodológico do docente como lacuna, o que pode ter sido mencionado pela própria experiência na disciplina que participou. P12 explica, na seção 5.1, que não teve uma boa compreensão das temáticas das aulas pela didática do docente.

Procurar profissionais que estejam dispostos a saírem da zona de conforto para ensinar em outra língua (P6).

Também existe uma certa resistência dentro da universidade, o professor tem que sair daquela zona de conforto, para se preparar para ensinar o conteúdo em outra língua (P7).

A dificuldade para se comunicar e ouvir em inglês e o domínio metodológico (P12).

Assim, pode ser importante uma formação continuada àqueles docentes que desejam ministrar aulas em LI; essa formação pode até despertar o interesse de

mais professores da universidade para o EMI. Questões referentes ao inglês como língua franca, ao processo de internacionalização em casa, às diferentes abordagens de ensino, dentre outras, poderiam ser trabalhadas e discutidas nessas formações.

Ainda dentro das dificuldades que envolvem os docentes, temos que ter em conta que o EMI exige que os professores passem mais tempo preparando as aulas. Além disso, em alguns casos, o acesso a materiais em inglês torna-se difícil devido à insuficiência de recursos financeiros (Celik, Recep Bilgin, 2023). Outro ponto ainda é que “sair da zona de conforto” nem sempre significa fazer esforço, medo ou evitar situações, nesse caso, os docentes também podem estar valorizando o uso do português, uma vez que a leC também pode ser feita nesse idioma.

É fundamental incluir a diversidade cultural dos países de língua portuguesa, bem como promover o entendimento e a colaboração entre pessoas de diferentes nacionalidades que falam português. Isso pode ser feito por meio de atividades, programas de intercâmbio virtual, parcerias com instituições em países lusófonos, conferências, workshops e outras iniciativas que incentivem o diálogo intercultural e a compreensão global.

Outro aspecto também citado pelos participantes é a baixa qualidade do ensino de inglês na educação básica (P1, P8, P9, P11). Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE em parceria com o British Council (2015) composta por 1.269 professores de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões do país mostra que há várias dificuldades no ensino da Educação Básica Pública Brasileira. Muitos dos problemas observados no âmbito do ensino do inglês são característicos do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais, de norte a sul do país. As principais dificuldades encontradas são professores que não sentem segurança para lecionar esse idioma; falta de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados; carência de formação dos docentes; excesso de alunos por sala de aula; ausência da prática oral e da imersão na língua; turmas desniveladas; alunos com problemas básicos de leitura e escrita; ambientes de alta vulnerabilidade social; existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários (British Council, 2015).

As dinâmicas de ensino e aprendizagem na Educação Básica não têm como objetivo a comunicação verbal (Martins, 2020). De acordo com o autor, é difícil imaginar uma realidade brasileira na qual os estudantes se sintam capazes de se comunicar em inglês após concluir o ensino médio na rede básica de ensino. Destaco que, apesar de vivermos em um mundo globalizado e tecnológico, nem todos ainda têm pleno acesso ao idioma, como destacado por P1, P8, P9, P11. Com essa lacuna na rede básica de ensino em relação à LI, consequentemente, os discentes vão para a universidade sem uma bagagem para vivenciar as atividades em LI, o que pode causar sentimentos negativos e até mesmo ser visto como um desafio no que tange às disciplinas ministradas em EMI.

A partir das vantagens e dos desafios, julguei relevante apresentar os obstáculos a partir das experiências vivenciadas na disciplina em EMI. Segundo Ernesto Macaro - em uma entrevista realizada por Sah (2022) - já foram realizadas muitas perguntas sobre como os alunos se sentem em relação ao EMI, mas não foi investigado os desafios que eles enfrentam e como lidam com isso. Assim, a questão seguinte foi “Você enfrentou algum desafio para cursar a disciplina em EMI? Se sim, quais foram?”. Dos quinze participantes, seis disseram que não vivenciaram nenhuma adversidade. São eles: P1, P2 e P7 (Letras); P8 e P10 (Zootecnia); P15 (Ciências Econômicas). Todavia, os outros nove fazem alguns apontamentos. O quadro a seguir resume os pontos destacados pelos participantes.

Quadro 10: Desafios das aulas em EMI sob a ótica dos entrevistados

Participantes	Programa da pós-graduação	Desafios
P3 e P5	Letras	Conteúdo da aula.
P4 e P6	Letras	Modalidade online.
P9	Zootecnia	Aspecto linguístico.
P11	Ciência de Alimentos	Absorção do conteúdo em língua inglesa.
P12	Ciência de Alimentos	Aspecto linguístico.
P13	Ciência de Alimentos	Sentimento de vergonha.
P14	Odontologia	Absorção do conteúdo em língua inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 10 mostra claramente que tipo de dificuldades os alunos enfrentaram nas aulas em EMI. É possível notar que há os linguísticos, os de conteúdo, a modalidade de ensino - devido ao momento pandêmico - e reações emocionais. Em relação aos desafios do conteúdo, esse se deu tanto pelo tema da disciplina quanto pelo idioma. De modo geral, a LI foi o principal desafio. Assim, é importante considerar que a LI também pode causar uma carga adicional no processo de aprendizagem do conteúdo. Os alunos podem não entender inglês tão bem quanto sua língua materna. Segundo Celik e Bilgin (2023), não tem como dizer que a aprendizagem ocorre na L1 da mesma forma que no inglês (Celik; Bilgin, 2023). Conforme Shohamy (2013), é importante antecipar os desafios que os estudantes das turmas de EMI provavelmente enfrentarão, uma vez que estes discentes têm de lidar não só com as barreiras linguísticas, mas também com as conceituais à medida que aprendem sobre novos conteúdos nos seus respectivos campos acadêmicos por meio de uma língua não nativa.

Outro ponto a ser analisado é o sentimento de vergonha vivenciado nas aulas. O medo de falar em inglês pode estar relacionado a várias ideologias subjacentes. Em alguns casos, há uma pressão social para falar inglês de forma impecável, especialmente em contextos acadêmicos ou profissionais. O medo de não atender a essas expectativas pode levar à insegurança e ao medo de se expressar nesse idioma. Ainda, essa apreensão pode ser causada pelo medo de ser julgado, estigmatizado ou ridicularizado pelos outros. Superar essas ideologias e sentimentos não é um trabalho fácil, por isso, o uso da L1, da translinguagem, do code-switching, entre outros, pode ser significativo no contexto de EMI.

A insegurança do inglês, na hora, eu achei que eu não sabia nem falar o português direito (P9).

A vergonha (P13).

Acho que a interpretação e absorção do conteúdo e a língua também, tentar entender a língua (P14).

Além dos desafios, os participantes falam sua visão sobre a disciplina ministrada em inglês relacionada à internacionalização e se essa teve algum impacto na sua vida acadêmica, como em participação em eventos internacionais, apresentação de trabalho, entre outros. Quando falo de impacto me refiro a algum efeito significativo. Assim, perguntei “Como você vê essa disciplina ministrada em inglês relacionada à internacionalização? Teve algum impacto na sua vida acadêmica?”.

Dos quinze participantes, cinco explicam, de forma direta e objetiva, que não houve nenhum impacto. São eles: P5 (Letras); P9 (Zootecnia); P13 (Ciência de Alimento); P14 (Odontologia); P15 (Ciências Econômicas). Já os outros dez, consideram a disciplina impactante após realizá-la, tanto na vida profissional quanto na área de pesquisa, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 11: Os impactos da disciplina da pós-graduação em EMI na vida dos participantes

Participantes	Programa da pós-graduação	Impacto
P1 e P3	Letras	Aperfeiçoamento enquanto mestrande e docente.
P2 e P4	Letras	Mudança na forma de ver a língua inglesa - desafiando a visão do nativo.
P6	Letras	Estímulo na participação de uma pós em educação bilíngue.
P7	Letras	Confiança em apresentar trabalhos em LI.
P8	Zootecnia	Contato com um docente internacional.
P10	Zootecnia	Vida profissional (pelo conteúdo e vocabulário em LI).
P11	Ciência de Alimentos	Desenvolvimento na escrita acadêmica em inglês.
P12	Ciência de Alimentos	Incentivo na participação de outras ações em inglês.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro 11, vejo que são poucos os pontos semelhantes entre as áreas participantes, o que mostra que cada área do conhecimento tem sua singularidade. As alunas de Letras mencionam o impacto do conteúdo da disciplina no desenvolvimento profissional e de pesquisa. O idioma também foi um dos fatores que impactaram os discentes.

Os de Zootecnia citam a oportunidade de ter experienciado a disciplina com um professor de uma universidade internacional e o impacto do conteúdo e do idioma na vida profissional. Por fim, uma discente de Ciência de Alimentos pontua o aprimoramento na escrita acadêmica pelo conteúdo da disciplina e a outra, a partir das aulas, foi encorajada a participar de outras vivências em LI.

Totalmente. Ela mudou completamente minha vida acadêmica e minha forma de ver a língua e de aplicar a língua mesmo no trabalho (P2).

Me incentivou a fazer uma pós em educação bilíngue. Eu gostei muito de tudo o que foi falado na disciplina que eu fiz, então me incentivou a querer saber mais essa questão de como colocar aula de EMI na universidade. Mexeu muito com o que eu penso, com o que eu imagino e com que eu nem imaginava (P6).

Na minha vida acadêmica não, não teve nenhum movimento, mas na minha vida profissional teve um impacto positivo de entender sobre o próprio sistema [conteúdo] que o professor estava ensinando e agregar mais vocabulário (P10).

A última indagação dentro do tema das potencialidades e desafios das aulas em EMI foi “Como você se sentia naquele contexto?”. Classifiquei os sentimentos em positivos e negativos. No que se refere ao primeiro estado, os sentimentos positivos são: “vontade de viajar”, “empolgada”, “confortável”, “bem à vontade”, “tranquilidade”. Os motivos para tal estado são: boa compreensão da LI, o auxílio do professor durante as aulas e por ser a sua área.

Eu me sentia bem à vontade (P2).

Me deu vontade de ir pra fora (P8).

Achei bem tranquilo, porque o professor falava devagar, dava pra entender claramente o que ele estava dizendo e os slides traziam muito apoio visual quando você não entendia (P13).

Já os sentimentos negativos são: “desespero”, “perdida”, “apreensão”, “ansiedade”, “nervosismo”. As razões voltadas para esse estado são: dificuldade em lidar com o inglês e compreensão do conteúdo. A principal razão mencionada foi que o uso do inglês como meio de instrução aumenta a complexidade do processo de aprendizagem.

Eu me senti um pouco insegura por ser um assunto que eu considere mais complexo, eu senti bastante dificuldade (P3).

Eu ficava apreensiva quando a gente estava estudando um tópico que eu ainda não tinha muito domínio, era mais pela falta de conhecimento do assunto tratado (P6).

Era um desespero, principalmente, nas primeiras semanas, eu ficava assim: Que que esse homem está falando?! (P9).

Os alunos que destacam os sentimentos positivos são P1, P2, P3, P4 e P7 (Letras), P8 e P10 (Zootecnia), de Ciência de Alimentos (P13), de Ciências Econômicas (P15). Os participantes que ressaltam os negativos são do programa de Zootecnia (P9), de Odontologia (P14), de Ciência de Alimentos (P11 e P12), de Letras (P3, P5, P6). Assim, vejo que cada aluno apresenta sentimentos individuais, carregado de toda uma bagagem, do background de vivências, emoções e histórias já vividas.

Nesse sentido, vejo que a língua inglesa foi um motivo tanto positivo quanto negativo. Lasagabaster (2022, p.17) explica que “a proficiência no idioma desempenha um papel muito importante, pois aqueles que são mais proficientes enfrentam menos dificuldades e aqueles com menos domínio estão mais preocupados”. Considero importante analisar os sentimentos dos entrevistados, tendo em vista que várias pesquisas no que tange ao EMI analisam as percepções e as expectativas dos estudantes, no entanto, esses estudos não refletem sobre as emoções desses discentes (Sah, 2023).

Conforme Sah (2023), o EMI pode despertar um conjunto de experiências afetivas para os estudantes. Ele acrescenta que se as atividades em EMI não forem implementadas de forma apropriada e eficaz, essa prática pode tornar-se um

obstáculo, além de provocar sentimentos negativos como vergonha, ansiedade e frustração. O autor explica que isso pode ser causado pelo background dos alunos e pela baixa proficiência em inglês. Isto posto, vemos a necessidade de uma compreensão das emoções. Ainda nessa reflexão sobre o estado psicológico, Schutz e Pakrun (2007) explicam que os sentimentos dos alunos influenciam seus processos de aprendizagem, motivação, desempenho, construção de identidade e negociação, e até mesmo bem-estar mental. Ao mesmo tempo que as manifestações negativas podem ser uma barreira, as emoções positivas podem facilitar o processo de aprendizagem (Sah, 2023).

5.3 A PRÁTICA DO EMI NA UEM

O último tema a ser discutido neste estudo teve como foco apresentar aspectos a respeito do EMI na instituição pesquisada, tais como a importância dessa prática para a UEM, as ações necessárias para fomentar o EMI nesta universidade e as apreciações do EMI a partir da perspectiva dos alunos entrevistados. De modo geral, os quinze participantes consideram o EMI relevante para a UEM. A primeira questão foi “Na sua opinião, quão importante é o EMI na internacionalização da universidade em questão?”.

Ele é importante na oferta de práticas por meio da língua inglesa, é importante para internacionalizar a universidade tanto pensando no contexto local quanto pensando em trazer pessoas de fora, também para preparar nossos alunos para estudarem fora tanto pensando para deixar a nossa universidade mais internacionalizada, pensando na internacionalização em casa [...] (P4).

Eu gostaria que fosse mais importante. Eu acho que as pessoas têm interesse mas ainda não se sentem preparadas para poder lidar com a língua. Eu acho que interesse vem de casa, vem da pessoa, não só da oportunidade (P8).

É o ponto mais alto de importância, porque o inglês é mundial, então se você vai receber intercambistas ou se você vai pro programa de internacionalização é importante que haja essa inclusão da língua inglesa ali. Acho que também pode ser uma ponte para a gente ter contato com as outras universidades (P13).

Quadro 12: A importância do EMI na internacionalização da UEM

Programa da pós-graduação	Importância
Letras	Atração de alunos internacionais (P1, P4); Envio os alunos da UEM para instituições internacionais (P1, P4); Contato com a LI, não só em disciplinas, mas também em cursos, palestras e outras atividades (P3, P4; P7); Oferta de novas parcerias com outras universidades tanto dentro do Brasil quanto do mundo (P2, P6); Desmistificação do modelo do falante nativo (P5); Porta de entrada para a internacionalização da universidade (P3, P4, P6).
Zootecnia	Necessita de mais importância; interesse x preparo por parte das pessoas (P8); Contato com outras culturas e parcerias de pesquisas com outras universidades (P9); Contato com a língua (P10).
Ciência de Alimentos	Contato com professores e alunos internacionais (P11); Contato com a língua (P12, P13); Contato com outras universidades (P13); Oportunidades de pesquisas internacionais (P12).
Odontologia	Oportunidade de parceria com universidades internacionais para projetos e estágios (P14).
Ciências Econômicas	Contato com a língua (P15).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos aspectos destacados por todos os entrevistados, muitos deles fazem uma relação entre o EMI e a mobilidade *in* (estudante vem de outro país) e *out* (aluno vai para outro país). Para eles, o EMI além de possibilitar mobilidade, permite o estabelecimento de parcerias e contatos. Além disso, vejo aqui, assim como nos motivos da seção 5.1, a prática da LI como uma via para que a internacionalização aconteça nas universidades.

Block (2021) sugere que na prática, esse uso nas IES significa a introdução do inglês como o mediador de comunicação em um número cada vez maior de comunicações administrativas, curriculares e atividades relacionadas à pesquisa que são realizadas nas universidades. Ele também salienta a preocupação de que o

inglês venha a superar idiomas locais. Isso pode ser uma outra questão de senso comum, de que a presença de alunos e professores internacionais são elementos destacados como fundamentais para a internacionalização da universidade. Contato com outras culturas e parcerias de pesquisas com outras IES podem acontecer com estudantes do mesmo país.

Seguidamente, a próxima pergunta dentro desse tema foi “Que tipos de ações institucionais você considera importantes para incentivar e apoiar a prática do EMI na UEM?”

Mais cursos e mais disciplinas ministradas em inglês. Acho legal trazer também o intercâmbio entre universidades (P1).

Eu acho que a primeira iniciativa positiva é ter essas opções de aula em inglês e a permanência delas (P10).

Ter aulas de inglês. Eu acho que seria muito legal ter algo na graduação para os alunos. Eu acho que algo com um foco numa leitura científica com foco nos termos técnicos (P14).

Quadro 13: Ações institucionais importantes para incentivar e apoiar a prática do EMI na UEM.

Programa da pós-graduação	Ações
Letras	Intercâmbios entre universidades (P1); Ampliação dos cursos e das disciplinas em inglês (P1, P2); Formação continuada para os professores que atuam na pós-graduação (P2, P5); Aulas e eventos com docentes internacionais (P3, P5, P7); Oferta de curso com foco em EMI via departamento de Letras na preparação de professores que desejam ministrar aulas em outro idioma (P4); Divulgação das iniciativas para além dos sites, como dentro dos cursos de pós-graduação (P5); Capacitação dos alunos com aulas de inglês (P6); Aulas em EMI para outros membros da comunidade acadêmica (P6).
Zootecnia	Interesse pessoal (P8); Projetos com parceria de outras universidades (P9); Implementação das aulas em inglês em mais áreas (P9); Permanência dessas disciplinas em EMI (P10).
Ciência de Alimentos	Maior suporte por parte da instituição (P11);

	Oferta de cursos de inglês à comunidade acadêmica (P11); Teste de nivelamento de inglês dos estudantes (P11; P12); Implementação de cursos curriculares e/ou extracurriculares em EMI (P12); Continuidade nos cursos e nas disciplinas em EMI que a universidade já oferece (P13).
Odontologia	Aulas em inglês com foco no vocabulário específico de cada área e na leitura científica; ampliação das aulas em EMI para a graduação (P14).
Ciências Econômicas	Ampliação do Paraná Fala Inglês.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as ações pontuadas pelos participantes, algumas merecem destaque. São elas: a necessidade, por parte dos entrevistados, de contato com alunos, docentes e IES internacionais para que o EMI aconteça. Também respondem que há o interesse pessoal, ou seja, vai além do âmbito institucional. Outro aspecto a ser salientado é a questão que envolve os docentes. Eles também respondem a oferta de formação contínua para os professores, aprimorando suas habilidades linguísticas e pedagógicas para ministrar aulas em Inglês, o que pode ser importante levar em conta, pois, como dito por P12, o aspecto metodológico do docente foi uma lacuna na sua opinião.

Para finalizar esta seção, a última questão foi “Depois de frequentar aulas em inglês, como você definiria e avaliaria o EMI?”. Alguns dos entrevistados referem-se a essa questão salientando a relevância do EMI usando qualificadores e expressões como: “grau de importância bem elevado”; “legal”; “bacana”; “muito importante”; “forma maravilhosa”; “muito bom”; “suma importância”; “positivo”.

Ele tem um grau de importância bem elevado (P9).

Acho que ele é de suma importância (P15).

Eu acho que é algo bom e necessário porque pode ajudar a trazer uma visão menos assustadora do inglês (P7).

Quadro 14: Avaliação do EMI

Programa da pós-graduação	Avaliação
Letras	Leque de possibilidades (P1, P6); Prática flexível: uso do <i>code-switching</i> e da translinguagem durante as aulas (P2); Bacana (P3); Positiva (P4, P7); Prática interessante para derrubar a ideia do falante nativo como modelo a ser seguido (P5).
Zootecnia	Prática importante e positiva (P8, P9 e P10).
Ciência de Alimentos	Muito bom (P11, P12, P13).
Odontologia	Prática fundamental no processo de internacionalização (P14).
Ciências Econômicas	Prática significativa (P15).

Fonte: Elaborado pela autora.

O único programa que além de avaliar, também define o EMI, é o de Letras. As outras áreas apenas apreciam essa prática. P4 define o EMI o ensino de disciplinas de conteúdos em LI, sob a perspectiva de língua franca a fim de ser mais inclusivo e abrangente. Em relação à avaliação, a entrevistada explica que tem uma perspectiva extremamente positiva. P7 declara que o EMI é o uso do inglês como meio de instrução, o que significa que a aula não será necessariamente 100% em inglês. Ela explica que há diversas maneiras e metodologias de o professor ministrar essas aulas em EMI. Ela considera essa prática como bem positiva, pois é adaptável tanto no quesito metodológico quanto linguístico. Desse modo, todos os discentes consideram o EMI importante para a internacionalização da UEM, por ser um caminho para a universidade entrar na esfera internacional. O EMI também pode em si facilitar parcerias especialmente em um contexto globalizado.

Dentre as ações institucionais relevantes no incentivo e no apoio na prática do EMI na UEM, as iniciativas mais citadas entre todos os participantes foram mais oferta de cursos de inglês aos discentes universitários; aumento e assiduidade dos

cursos e das disciplinas em EMI; câmbio entre universidades tanto brasileiras quanto internacionais.

Finalmente, todos os alunos apresentam uma percepção positiva referente ao EMI, isto é, consideram essas práticas favoráveis aos discentes, aos docentes, enfim, para a universidade como um todo.

5. 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os dados, destaco que tanto as áreas de conhecimento quanto às individualidades dos respectivos participantes deste estudo podem ser parâmetros de característica para estabelecer comparações. As informações mostram a individualidade de cada entrevistado, suas necessidades e percepções a respeito do EMI a partir das experiências vivenciadas. Os discentes da instituição analisada consideram o EMI como uma prática positiva no processo de internacionalização da universidade, pois pode propiciar novas oportunidades no desenvolvimento profissional e acadêmico dos estudantes. Apesar disso, há participantes que demonstram preocupação com as desigualdades, eles reconhecem que o EMI também pode ser excludente.

Em relação aos motivos que fizeram com que os alunos ingressassem nas disciplinas em EMI, elas são vistas como um ambiente favorável à prática do idioma. Isso converge com a prática do EMI no contexto brasileiro, conforme resultados de algumas pesquisas (Gimenez et al., 2020; Züge et al., 2020; El Kadri et al., 2021). Nas acepções iniciais de EMI, não se enfatizava a finalidade linguística, mas sim os fins de ensino de conteúdo por meio do inglês. No entanto, com base nos trabalhos recentes, isso me leva a uma reflexão na definição de EMI: trabalhar aspectos linguísticos no EMI também é uma questão a ser considerada? Penso que pode ser uma alternativa colocar a LI como um propósito, não o foco principal, mas uma das possibilidades de aprendizagem e/ou prática dentro das disciplinas e/ou cursos em EMI.

O estudo mostra que, para os discentes, a LI pode ser benéfica no aprimoramento e na prática das habilidades linguísticas. No entanto, ela também

pode ser um aspecto que pode dificultar a complexidade do processo de aprendizagem, pois é citada como um desafio. Desse modo, alguns desses alunos citam a importância de também usar o português durante as aulas, para auxiliá-los nesse momento, destacando-se que o uso da língua materna pode ser significativo nas aulas de EMI ao invés apenas do inglês. Assim, quando a L1 é empregada, há o aumento do envolvimento, da interação, da comunicação dos alunos com o conteúdo dos cursos, ao mesmo tempo em que facilita as relações interpessoais entre o corpo docente e discente (Söderlundh, 2013). O papel da L1 pode ser um recurso pedagógico útil e necessário nos programas de EMI.

Ainda no que tange aos aspectos linguísticos, é interessante destacar que itens que se referem à correção em termos de gramática ou pronúncia não tiveram carga significativa na pesquisa. Dafouz, López-Serrano e Pérez-Paredes (2023) explicam que esse tipo de evidência pode ter implicações importantes tanto para a pesquisa quanto para o ensino, pois parece indicar que, nos programas de EMI, “pode haver uma mudança de perspectiva na qual a comunicação de conteúdo relacionado à disciplina em inglês é mais relevante para os alunos do que a produção de linguagem gramaticalmente correta” (p.5).

Além disso, uma participante de Letras cita a translinguagem como apoio na aprendizagem dos alunos. Assim, os falantes de idiomas selecionam recursos linguísticos de seu repertório, de modo a fomentar novas possibilidades linguísticas e sociais (Poza, 2017). Destaco, assim como outros pesquisadores (Galloway, 2020; Shohamy, 2014; Calvo et al., 2022; Jenkins, 2018; Finardi, 2021), a importância e a necessidade do multilinguismo em sala de aula a fim de proporcionar maior interação entre os discentes nos contextos de EMI.

Ainda no campo do inglês, evidencio a supremacia desse idioma nas disciplinas e outras iniciativas em EMI a partir das vivências dos participantes, o que pode confirmar a sugestão de Jenkins (2013) de que o inglês é a língua franca acadêmica e idioma escolhido para a internacionalização da educação superior, assim como, no contexto analisado. Kirkpatrick (2011) sugere que a internacionalização pode resultar na *Englishization*, uma vez que as universidades sucumbem à pressão de usar o inglês como meio de instrução a fim de atrair estudantes e funcionários internacionais para seus campi e cursos. Para além do

Englishization, o autor também enfatiza a importância do aprendizado de outras culturas e de outros idiomas no processo de internacionalização, não apenas a LI.

Block (2021) define o *Englishization* como o uso do inglês em uma série de domínios sociais onde anteriormente eram usados idiomas locais. Ainda nesta linha da valorização do inglês no contexto acadêmico, a universidade além de ser multilingue, ela pode adotar uma perspectiva mais internacional para a LI. Desse modo, o inglês deve ter o foco na inteligibilidade (o que os alunos podem fazer com a língua) e não na acurácia ao nível do falante nativo (Jenkins, 2015).

Ao analisar os quadros da vantagens e do desafio, observo que os discentes consideram que o EMI apresenta mais potencialidades do que lacunas e desafios. Sob a ótica dos participantes, o EMI pode promover a universidade em âmbito internacional, a interdisciplinaridade entre professores e suas áreas de conhecimento, atrair alunos internacionais e preparar os discentes para experiências internacionais. As disciplinas da pós-graduação também são consideradas relevantes na vida dos participantes tanto na questão acadêmica quanto profissional, o que pode ser uma vantagem para os alunos e para a IES, uma vez que há um desenvolvimento dos envolvidos nas questões linguísticas, conteudistas, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, voltei meu olhar às reflexões sobre o inglês como meio de instrução sob a perspectiva de estudantes da UEM por meio de entrevistas online. Analisei as representações de 15 discentes, como forma de contribuir para discussões a respeito do EMI no referido contexto. A análise das percepções de uso e políticas linguísticas praticadas nas IES permite entender os fenômenos como o uso da língua em situações que sugerem universalidade em resposta às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais, que abrem caminho como suporte ao desenvolvimento (El Kadri, 2021).

Diante dos objetivos delineados, realizei uma discussão a respeito da internacionalização, da leC, do EMI de forma geral e específica com foco no Brasil, além de trazer uma reflexão sobre questões linguísticas pela perspectiva do ILF.

Embora o EMI esteja em estágio inicial no Brasil (MARTINEZ, 2016; GUIMARÃES; KREMER, 2020; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; LIMA; MARANHÃO, 2009), as iniciativas realizadas nessa prática de internacionalização parecem ter contribuído para um rápido crescimento nos últimos anos. No que tange ao primeiro objetivo da pesquisa, as representações mostram que diversos são os fatores que influenciam na adesão de práticas de EMI por parte dos alunos. No entanto, a língua e o conteúdo abordado foram os que mais se destacam.

O estudo também revelou que alguns alunos deram ênfase à experiência no exterior, o contato com discentes e universidades internacionais, ao mesmo tempo que outros levam em conta a promoção da internacionalização dentro de uma instituição educacional dentro da própria universidade. No entanto, é importante destacar que alguns discentes mostram preocupação, uma visão mais cautelosa de exclusão e desigualdade em relação ao EMI.

A L1 foi relatada como uma ferramenta pedagógica útil, que auxiliou os discentes durante as aulas. Outro ponto que merece destaque é em relação à importância do ILF para o inglês da UEM. Essa perspectiva pode promover a inclusão e a equidade linguística, garantindo que a fluência e a compreensão sejam mais valorizadas do que a conformidade com normas linguísticas específicas. Isso é especialmente importante em um mundo onde o inglês é falado por falantes não

nativos em sua grande maioria. Vale destacar que as aulas permitiam o uso de outras línguas, ou seja, o EMI não interpretado como *English-only*.

Um número considerável de alunos expôs suas opiniões de forma a indicar que não tiveram dificuldades nas aulas ministradas em inglês, das quais participaram. Por outro lado, há também muitos outros que expressam suas preocupações e afirmam que, de alguma forma, enfrentaram dificuldades. O idioma foi até mesmo citado como um desafio para alguns estudantes ao longo das aulas, devido a dificuldade de compreensão do conteúdo. Os discentes que não possuem uma proficiência na língua podem ter dificuldade para entender o conteúdo mais complexo, o que pode causar sobrecarga cognitiva e prejudicar a compreensão geral do que está sendo trabalhado nas aulas (Farid; Parveen; Iqbal, 2023). Outro aspecto a ser apontado é a atenção dos professores em relação a esses alunos que têm mais dificuldade com o EMI. Os docentes podem desenvolver estratégias a fim de possibilitar que os estudantes aprendam tanto em sua língua materna quanto em inglês para ajudá-los a superar as barreiras linguísticas e melhorar a compreensão (Farid; Parveen; Iqbal, 2023).

Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontam que a oferta de disciplinas em EMI pode contribuir com o processo de internacionalização da UEM, assim como pode possibilitar a prática do inglês concomitantemente ao aprendizado do conteúdo, ainda que o idioma possa comprometer a participação/desempenho dos alunos. O EMI dentro de uma universidade pode enriquecer a experiência educacional dos estudantes, fortalecer as atividades de pesquisa e promover a diversidade e a colaboração global. Assim, surge a necessidade de pensar no uso mais crítico e informado de EMI, a partir de uma perspectiva multilíngue e decolonial.

Quanto às limitações deste estudo, ele foi realizado somente em uma universidade específica, com poucos participantes, a maioria de Letras. Por esse motivo, se esse estudo fosse realizado com um maior número de alunos, de mais áreas, os resultados poderiam refletir mais claramente a situação real.

Pretendo compartilhar o trabalho com os discentes que participaram da pesquisa e também com as outras instâncias que desenvolvem o EMI (os programas de pós-graduação, o escritório de cooperação internacional da universidade pesquisada e os docentes que ministram essas disciplinas) para que todos tenham

e/ou construam o conhecimento mútuo dessa prática na UEM para futuras iniciativas, a partir dos resultados obtidos na minha pesquisa.

Espero, a partir do estudo, contribuir com outras investigações sobre EMI na UEM. Essa pesquisa pode ser utilizada para criar instrumentos para medir o impacto dessas aulas em EMI, para que docentes, discentes e gestores tenham um retrato do EMI no contexto em questão. Esta dissertação também busca chamar atenção para a necessidade de mais investigações tendo como participantes de pesquisa os estudantes que vivenciaram e/ou vivenciam aulas em EMI, com o propósito de desenvolver programas de políticas linguísticas, para que essa prática seja mais inclusiva e implementada a partir das necessidades e particularidades locais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*: Salvador, v. 22, n. 40, 2013, p. 95-103.
- APPIAH-KUBI, P.; EBENEZER, A. A Review of a Collaborative Online International Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, v. 10, n1, 2020, p. 109–124.
- BARANZELI, C. Modelo de Internacionalização em Casa - IaH. In: *Guia para a internacionalização universitária* / Marília Morosini organizadora. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2019, p. 187-201.
- BARBOSA, M. A. C.; SANTOS, J. M. L.; MATOS, F. R. N.; A. M. B. Nem só de Debates Epistemológicos Vive o Pesquisador em Administração: Alguns apontamentos sobre disputas entre paradigmas e campo científico. *Cad. EBAPE.BR*: Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, 2013, p. 636–651.
- BAUMVOL, L. K. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. In: IX COLÓQUIO DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA, [DES]LIMIARES DA LINGUAGEM, Porto Alegre, RS. *Anais [...]*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2016, p. 362- 370.
- BAUMVOL, L. SARMENTO, S. Can the use of English as a Medium of Instruction promote a more inclusive and equitable Higher Education In Brazil? *Simon Fraser University Educational Review*: Burnaby, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/214981>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em Casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (Org.). *Echoes: Further Reflections on Language and Literature*. 1ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, 2016, p. 65-82. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/34.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. In: *COLÓQUIO DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA*, IX., 2016, Porto Alegre/RS. *Anais*. Porto Alegre/RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016, p. 362-370.
- BEELEN, J., JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matej, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*. Cham: Springer, 2015, p. 59-72.
- BELHIAH, H.; ELHAMI, M. English as a medium of instruction in the Gulf: when students and teachers speak. *Language Policy*, v. 14, n. 1, 2015, p. 3–23.
- BLOCK, D. English-medium instruction in (neoliberalised) higher education: Questioning some assumptions. *AELFE-TAPP*, 2021, p. 1-11.

BOLOGNA DECLARATION. *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Joint declaration of the European Ministers of Education. 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf. Acesso em 22 jan. 2023.

BRADFORD, A. Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education Evidence From Japan. *Journal of Studies in International Education*, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. BRASIL, 2017.

BRITISH COUNCIL. Universidades para o Mundo: Desafios e Oportunidades para a Internacionalização. *British Council*, 2018. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia_universidades_para_o_mundo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRITISH COUNCIL. *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English*. *British Council*, 2018. Disponível em: <https://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRITISH COUNCIL. *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English*. *British Council*, 2016. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRITISH COUNCIL. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. *British Council*, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. 12 jan. 2022.

BÜHRER, É. A. C. Internacionalização no Ensino Superior: (Des) Vantagens e Desafios no Contexto de Universidade Estadual do Sul do Brasil. *Fórum Lingüístico*: Florianópolis, v.18, n.1, 2021, p. 5689 - 5700. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/72034/45891>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BÜHRER, É. A. C. *Internacionalização no ensino superior e EMI: um processo “change-tailored”*. In: JILAC – Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica: Brasília. Anais [...] UnB Brasília, 2019, p. 296-308.

CALVO, L. C. S.; COGO, A.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. “English gradually” and multilingual support in EMI: insights from lecturers in two Brazilian universities. *JELF*, v. 11, n.2, 2022, p. 147–170.

CELIK, B.; BILGIN, R. Students’ Opinions About English-Medium Instruction: A Case Study at Tishk International University. In 13th International Conference on Educational Studies and Applied Linguistics - VESAL, 2023, p. 14-23.

COGO, A. Goldsmiths, University of London. *What is English as a Lingua Franca? An introduction to the field*. Disponível em:

<https://www.gold.ac.uk/glits-e/back-issues/english-as-a-lingua-franca/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DAFOUZ, E.; LÓPEZ-SERRANO, S.; PÉREZ-PAREDES, P. Students' views of disciplinary literacies in internationalised English-medium higher education: Step-by-step survey development, *Research Methods in Applied Linguistics*, v. 2, 2023, p. 1-19.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards multilingualism in English-medium higher education: A student perspective. *Journal of English-Medium Instruction*, v. 1, n. 1, 2022, p. 29-47.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University Settings, *Applied Linguistics*, v. 37, n. 3, 2016, p. 397-415.

DEARDEN, J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. *British Council*: Londres, 2014, p.35.

DE WIT, H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. *Simon Fraser University Educational Review*, v. 12, n. 3, 2019, p. 9-17.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015, p. 319. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

DINIZ, C. RL.; SILVA, I. B. Metodologia científica. Campina Grande: Natal: UEPB/UFRN - *EDUEP*, 2008.

DUBOC, A.P., SIQUEIRA, D.S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Questionis*, v. 20, 2020, p. 298-331.

EL KADRI, M.; GIMENEZ, T. Representações sobre o Programa Paraná Fala Idiomas - Inglês, sob as lentes da análise do ciclo de política e da análise crítica do discurso. *Entrepalavras*, v. 9, 2019, p. 1-21.

EL KADRI, M. S.; FINARDI, K. R.; TAQUINI, R. O inglês como meio de instrução nas representações de alunos de um programa de pós-graduação em ciências biológicas. *Horizontes*, v. 39, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1097>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Escritório de Cooperação Internacional. Sobre nós. Disponível em: <http://www.eci.uem.br/administracao-2>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FARID, M. F.; PARVEEN, S.; IQBAL, A. Students Perceptions Regarding English as a Medium of Instruction and its Effects on Their Learning at the University Level. *Global Educational Studies Review*, v.8, n. 1, 2023, p. 485-495.

FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. LATAM Quality Assurance and Internationalisation: affordances of a multidimensional matrix of (self) assessment of internationalisation of higher education. *CGHE Working Paper*, v. 99, 2023, p. 1-20.

FINARDI, K. English as a Medium of Instruction in Brazil: evidence from UFES. *Studies in English Language Teaching*, v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kyria-Finardi/publication/348689538_English_as_a_Medium_of_Instruction_in_Brazil_Evidence_from_UFES/links/601f233245851589398924de/English-as-a-Medium-of-Instruction-in-Brazil-Evidence-from-UFES.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

FINARDI, K. R.; EL KADRI, M. S.; TAQUINI, R. O inglês como meio de instrução nas representações de alunos de um programa de pós-graduação em ciências biológicas. *Periódico Horizontes*: Itatiba, v. 39, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1097/528>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, v. 2, 2020, p.1-15.

FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F. F.; MENDES, A. R. Reflecting on Brazilian Higher Education (Critical) Internationalization. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, SP, v. 6, 2020, p. 1-23.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. *Revista Intersecções*, v. 9, n. 19, 2016, p. 234-250.

GALLOWAY, N. (Ed.). English in higher education – English medium Part 1: Literature review. *British Council*, 2020, 75 p.

GIMENEZ, T. Language ideologies and English as a medium of instruction: language policy enactment in Brazilian universities. In: FINARDI, K. R. English in the South (org.). *EDUEL*: Londrina, 2019, p. 51-74.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S. ; EL KADRI, M. S. ; MARSON, M. Z. ; EL KADRI, A. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*: Campinas, SP, v. 60, n. 2, 2021, p. 518–534. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pkXRxdygsqXgKLXgjC8Sjz/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GIMENEZ, T.; COGO, A.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. English as a Medium of Instruction in two state-funded Brazilian higher education institutions from an English as a lingua franca perspective: policy in practice. Relatório “Framing English language applied research British Council”. *British Council*: São Paulo, 2020.

GIMENEZ, T. N.; OLIVEIRA, H. R. de; CARNEIRO, L. A. Inglês como meio de instrução na pós-graduação stricto sensu no Brasil: análise dos documentos de áreas. *Entretextos*: Londrina, v. 21, n. 2, 2021, p. 05–25.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T.P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio*, v. 14, n. 1, 2016, p. 115–126.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCHANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education institutions 2018-2019. São Paulo: *British Council*, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215191/001118145.pdf?sequence=1>. Acesso em 14 ago. 2021.

SARMENTO, S., BAUMVOL, L. *Practices of EMI in Brazil: a mixed-method analysis. FAUBAI 2019 Conference - Global Community Engagement*. Belém: Brasil, 2019.

GONÇALVES, S. Internacionalização em Casa: a experiência da ESEC. *Exedra*: v.1, 2009, p. 139-166.

GUIMARÃES, F. ; FINARDI, KYRIA R. ; KADRI, M. S. E.; TAQUINI, R. The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil. *SYSTEM* , v. 94, 2020, p. 102331.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanfers (Belgium): a comparative study. *Ilha do Desterro*: Florianópolis, v. 73, n. 1, 2020, p. 217-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/jLZcq3y8ZhrRjQdQCr4N9Q/?lang=en>. Acesso em: 14 ago. 2021.

HAUPT, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos (English as additional language: culture and context). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 11, n. 2, 2019, p. 83-102.

HAUS, C. Crenças de Professores Brasileiros de EMI sobre Pronúncia. *Revista X*: Curitiba, v. 13, n. 2, 2018, p. 123-143. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/59667/36091>. Acesso em: 14 ago. 2021.

HÖFLING, C. FREITAS, N. S. Inglês Como Meio de Instrução (EMI) em foco no contexto acadêmico com vistas à internacionalização. In: Congresso de Ensino de Graduação, 4., São Carlos. *Anais...* São Carlos: / IV Congresso de Ensino de Graduação, 2019, p. 425-437. Disponível em: <http://www.formacaodocentendidped.ufscar.br/index.php/2020/conegrad/paper/viewFile/82/176>. Acesso em 28 ago. 2021.

JENKINS, J. English medium instruction in Higher Education: The role of ELF. In: GAO, A., DAVISON, C. & LEUNG, C. (Ed.). *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, 2018.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching Cambridge*, v.44, n.3, 2011, p.281–315.

JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D.; LAUFER, G. F.; FRANKIW, T. C. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de unstoppable train e de como abordar a sua locomotiva. *Revista Nêmitỹrã*, v. 1, n. 2, 2020, p. 30-43.

JORDÃO, C. M. Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. *Waseda Working papers in ELF*, v. 8, 2019, p. 33-52.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*: Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 191–209. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683/5620>. Acesso em: 14. ago. 21.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.14, n.1, 2014, p. 13-40.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, 2021, p. 1-28.

KIRKPATRICK, A. English as a medium of instruction in East and Southeast Asian Universities. In: MURRAY, N.; SCARINO, A. (Eds.), *Dynamic ecologies: A relational perspective on languages education in the Asia-Pacific region*, 2014, p. 15–30.

KIRKPATRICK, A. Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities. *The Hong Kong Institute of Education*: Hong Kong, 2011, p. 1-17.

KNIGHT, J. *Crossborder Higher Education*, Paper presented at the 52nd Annual Conference of the Comparative and International Education Society: New York, 2008, p. 17-21.

KNIGHT, J. *Updated internationalization definition*. *International Higher Education*, Ontário, Canadá, v. 33, 2003, p. 2-3.

LASAGABASTER, D. (). *English-Medium Instruction in Higher Education*. Cambridge University Press, 2022, 80 p .

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*: Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.3, 2009, p. 583-610.

MACARO, E. English medium instruction: Content and language in policy and practice. *Oxford*: Oxford UP, 2018, 344 p.

MACARO, E. English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, v. 24, n. 2, 2015, p.4-8.

MARENGO, L. H. F; SARMENTO, S. Inglês como meio de instrução no ensino superior brasileiro: um estudo quantitativo e qualitativo de percepções de docentes. SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 31. UFRGS. *Caderno de resumos [...]*. Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/208566/Poster_63893.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 28. jan. 2021.

MARRARA, J; RODRIGUES, J. A. (). Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. *RBPG*: Brasília, v.6, n.11, 2009, p. 121- 143.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). *English in Brazil: views policies and programs*. Eduel: Londrina, 2016, p.191-228.

MARTINEZ, R.; FOGAÇA, F.; FIGUEIREDO, E. H. D. An instrument for English Medium Instruction (EMI) classroom observation in higher education. *Caderno de Letras*, n. 35, 2019, p. 221-234. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17352/10998>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MARTINS, A. C. Internationalisation in Higher Education and English as a teaching and learning tool: what are the implications in all Brazilian education? *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8672>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MARSON, M. Z. EMI in Brazil: reflecting on the British Council's influence through a decolonial perspective. *Revista Cocar*: Belém, v.15, n. 31, 2021, p.1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3839>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MORAES, K. A. R. F. C. *Curso de Formação Local para Professores de Inglês Como Meio de Instrução – Elaboração, Pilotagem, Resultados*. 202 f. Tese (Doutorado em Letras). Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70853/R%20-%20T%20-%20KARINA%20AIRES%20REINLEIN%20FERNANDES%20COUTO%20DE%20MORAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 21 ago. 2021.

MARTINEZ, R.; MORGAN, S. Is there a minimum level of English proficiency to teach in a university EMI context? UK-Brazil English Collaboration Call. *British Council*, 2018.

MUGURUZA, B., CENOZ, J.; GORTER, D. Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course. *International Journal of Multilingualism*, 2020, 16 p.

MURATA, K.; LINO, M. EMI in higher education: an ELF perspective. In JENKINS, J., BAKER, W., DEWEY, M. (eds) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, 2018, p. 400-412.

O Índice de Proficiência em Inglês é uma classificação de países e regiões pelos seus conhecimentos de inglês. Esta ficha informativa regional é um companheiro do relatório da edição EF EPI 2022. Disponível em: <https://www.ef.com.br/eipi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em: 19. jan. 23.

PATEL, M., SOLLY, M. AND COPELAND, S. The Future of English: Global Perspectives, Barry O'Sullivan and Yan Jin (eds). London: *British Council*, 2023.

PENG, J-E., XIE, X. English-Medium Instruction as a Pedagogical Strategy for the Sustainable Development of EFL Learners in the Chinese Context: A Meta-Analysis of Its Effectiveness. *Sustainability*, 2021, 20 p.

PHILLIPSON, R. English in higher education: Panacea or pandemic? In: Harder P. (Ed.), *Angles on the English-Speaking World: English in Denmark*: Language policy, internationalization and university teaching, v. 9, 2015, p. 29-57.

POZA, L. Translanguaging: Definitions, Implications, and Further Needs in Burgeoning Inquiry. *Berkeley Review of Education*, v 6, n. 2, 2017, p.101–128.

PRETTO, A. M. (2020) *Letramentos Acadêmicos para Implementar o Inglês Como Meio De Instrução na Universidade Federal de Santa Maria*. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21666>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PUSEY, K. J. (2020a) Addressing Conceptual Disagreements and Representation in EMI Teacher Education. *REGIT*: São Paulo, v. 14, n. 2, p. 102-114. Disponível em: <http://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/4936>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PUSEY, K.(2020b) Lessons Learned Piloting an EMI Support Course at a Southern Brazilian University. *BELT*: Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-11. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/39470/26718>. Acesso em: 14 ago. 2021.

REGISTRO, E. S. R.; MOSS, H. There is more to Internationalisation than Classes in English. UK-Brazil English Collaboration Call. *British Council*, 2018.

REIS, M. O. GRANDE, G. C. A translanguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. *Papéis*: Campo Grande, v. 21, n. 41, 2017, p. 129-150.

RODRIGUES, B. G.; ROCHA, A. O. Reflecting about the challenge of using English as a Medium of Instruction in Piauí. In: Richter, Carla Lima; Nóbrega, Daniela Gomes; Souza, Fábio Araújo Marques, do Nascimento, Juscelino Francisco (orgs). Language teaching -learning in the 21st century. *Mentes Abertas*: São Paulo, 2020, p. 119-128.

SAH, P. K. Emotion and imagination in English-medium instruction programs: Illuminating its dark side through Nepali students' narratives. *Linguistics and Education*, 2023.

SAH, P.K. A research agenda for English-medium instruction: Conversations with scholars at the research front. *Journal of English-Medium Instruction*, v.1, n.1, 2022, p.124–136.

SAHAN, K., GALLOWAY, N., MCKINLEY, J. 'English-only' English medium instruction: Mixed views in Thai and Vietnamese higher education. *Language Teaching Research*, 2022, p. 1-20.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. (Orgs.). Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras. A construção de uma política linguística para a internacionalização. *Editora UFMG*: Belo Horizonte, 2016.

SAWAHEL, W. (2023). *How to address unintended effects of internationalisation*. University World News, Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230224091924215>. Acesso em: 12. out. 23.

SCHUTZ, P. A., PEKRUN, R. Introduction to emotion in education. *Educational Psychology*, 2007, p. 3–10.

SCHWANDT, T. A. Três Posturas Epistemológicas para a Investigação Qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. IN: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2ª ed. Bookman: Porto Alegre, 2006.

SHOHAMY, E. Reinterpreting globalization in multilingual contexts. *International Multilingual Research Journal*. v.1 , n.2, 2014, p. 127-133.

SHOHAMY, E. A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at universities. In: DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J.M. (Eds.), *English-medium instruction at universities: global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 196- 210.

SÖDERLUNDH, H. Applying transnational strategies locally: English as a medium of instruction in Swedish higher education. *Nordic Journal of English Studies*, v. 12, n. 1, 2013, p.113-132.

STALLIVIERI, L. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. *Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*: online, 2019, p. 1-14.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: KORSUNSKY, L., DEL VALLE, D. , MIRANDA, E. et al. (Eds.), *Internacionalización y producción de conocimiento: El aporte de las redes académicas*. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018, p. 113-131.

TAQUINI, R. *Internacionalização = EMI? Evidências do inglês na UFES*. Dissertação de Mestrado em Educação e Linguagens. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2020, p. 75.

TEEKENS, H. Internationalisation at Home: an introduction. In: TEEKENS, H. (Org.). *Occasional Paper 20 – Internationalisation at Home: ideas and ideals*. European Association for International Education (EAIE), 2007.

TSUNAYOSHI, R. Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education*, v. 4, 2005, p. 65-86.

VERDU, F. C. EMI (English as a Medium of Instruction) como estratégia de internacionalização em casa: um estudo de caso num programa de pós-graduação em administração. In: EnANPAD 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ANPAD, 2017, p. 1-8. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/23622/19839>. Acesso em: 19. ago. 2021.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, v. 39, n.1, 2018, p. 9-30.

YIN, R. K. *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Penso. 1 ed., 2016, p. 336.

ZÜGE, A.; BARRETO, A.; NOVELLI, J. EMI em foco: percepções, possibilidades e desafios. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 12, n. 26, 2020, p. 43-61.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a discente,

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada "O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARANAENSE", que faz parte do curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado) do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a orientação da Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo da UEM. O presente estudo objetiva compreender a visão de acadêmicos de uma universidade pública paranaense a respeito do Inglês como Meio de Instrução (EMI) e da língua inglesa nesse contexto. De modo específico, este trabalho busca i) investigar as potencialidades e os desafios das aulas ministradas em inglês pela perspectiva dos alunos envolvidos nessas iniciativas; ii) examinar os motivos desses acadêmicos para cursar disciplinas em língua inglesa; iii) analisar a representação a respeito da língua inglesa por esses participantes no contexto de EMI.

Desse modo, a sua colaboração seria muito valiosa para nossa pesquisa e ela aconteceria da seguinte forma: participando de um grupo focal e/ou de uma entrevista sobre sua participação em aulas/cursos ministrados em língua inglesa.

Informamos que poderão ocorrer os riscos a seguir: um sentimento de exposição, desconforto, timidez ou cansaço ao responder as perguntas durante a participação da pesquisa. No entanto, tais sentimentos poderão ser minimizados pela preservação do anonimato dos participantes da pesquisa, com a utilização de um pseudônimo a sua escolha e com o cuidado de não expor informações pessoais para a sua identificação. Ademais, para contornar tais riscos, a pesquisadora irá deixá-lo(a) à vontade para responder ou não determinadas perguntas, de forma que seja possível

evitar qualquer desconforto, exposição ou cansaço. Está previsto também um workshop para os participantes discutirem com a pesquisadora os resultados alcançados. Os benefícios esperados são contribuir com outras investigações sobre EMI no Brasil para o desenvolvimento e o fortalecimento de políticas linguísticas mais abrangentes e inclusivas no contexto de internacionalização. Também pretendemos, com o estudo, cooperar com o surgimento de futuras pesquisas relacionadas à implementação de iniciativas em EMI no cenário nacional, tanto sob a ótica dos discentes investigados quanto por outros indivíduos e contextos. Ademais, realizaremos uma reflexão mais significativa sobre EMI, em especial, com questões que envolvem a língua inglesa como língua franca.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. A gravação e transcrição das nossas interações será utilizada como dados apenas para a presente pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do participante da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela professora(nome do pesquisador responsável).

Assinatura ou impressão datiloscópica

Data:.....

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura do pesquisador

Data:.....

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Flávia Bissi de Oliveira

Endereço: Rua Professor Lauro Eduardo Werneck, 1023 - Maringá - Pr

(telefone/e-mail): (44) 99820-3263/ flaviabissi@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 2 - Autorização para realização da pesquisa



Universidade Estadual de Maringá Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado)

Autorização para realização da pesquisa

“O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARANAENSE”

Prezado Profº Marcio Pascoal Cassandre,

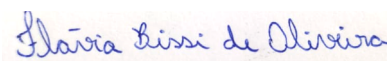
Como mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa “Ensino-Aprendizagem de Línguas”, gostaria de solicitar a autorização para a realização da minha pesquisa de mestrado na instituição, com o título provisório “O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARANAENSE”, sob a orientação da Profª Drª Luciana Cabrini Simões Calvo. O presente estudo objetiva compreender a visão de acadêmicos de uma universidade pública paranaense a respeito do Inglês como Meio de Instrução (EMI) e da língua inglesa nesse contexto. De modo específico, este trabalho busca i) investigar as potencialidades e os desafios das aulas ministradas em inglês pela perspectiva dos alunos envolvidos nessas iniciativas; ii) examinar as motivações desses acadêmicos para cursar disciplinas em língua inglesa; iii) analisar a representação a respeito da língua inglesa por esses participantes no contexto de EMI. Para alcançar tal propósito, os dados da pesquisa serão gerados por meio de um grupo focal e/ou entrevista com discentes que já participaram de disciplinas ministradas em língua inglesa na instituição nos últimos três anos (2020-2022). A geração de dados tem como período planejado o primeiro e segundo semestre de 2022.

Ressalto que, mesmo com sua autorização, esta pesquisa ainda será submetida para aprovação do COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - COPEP, da Universidade Estadual de Maringá.

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, autorizo a sua realização no contexto da Universidade Estadual de Maringá.



Assinatura do coordenador do Escritório de Cooperação
Internacional da Universidade Estadual de Maringá
Marcio Pascoal Cassandre



Assinatura da pesquisadora
Flávia Bissi de Oliveira



Assinatura da orientadora
Luciana Cabrini Simões Calvo

Maringá, 05 de Abril de 2022.

APÊNDICE 3 - Roteiro da entrevista

Objetivo geral da pesquisa:

Compreender a visão de acadêmicos de uma universidade pública paranaense a respeito do Inglês como Meio de Instrução (EMI) e da língua inglesa nesse contexto.

• **Experiências com inglês e internacionalização**

1. Já estudou inglês em outro contexto?
2. Como você avalia seu nível de inglês?
3. Você já participou de atividades de internacionalização? Se sim, quais atividades? Qual(is) foi(ram) a(s) língua(s) adicional(s) exigida(s) nesta atividade?
4. A língua inglesa é uma ferramenta essencial para sua profissão/seus estudos? Por quê?
5. Você usa mais o inglês para: comunicar-se; escrever; ler; ouvir. Dê exemplos do uso dessas habilidades.

• ***English as a Medium of Instruction (EMI)***

Objetivos específicos:

- i) investigar as potencialidades e os desafios das aulas ministradas em inglês pela perspectiva dos alunos envolvidos nessas iniciativas;
- ii) examinar as motivações desses acadêmicos para cursar disciplinas em língua inglesa;

6. Por que decidiu frequentar uma disciplina ministrada em inglês?
7. Quais eram suas expectativas iniciais para participar de uma disciplina em EMI? De que forma elas se mantiveram ou se reconfiguraram?
8. Faça uma breve contextualização sobre as aulas em LI que você participou.
Tópicos que podem ser utilizados no momento:
 - Bibliografia usada nas disciplinas;

- Material didático (slides, exercícios);
 - Trabalhos e provas;
 - Seminários e apresentações orais;
 - Uso do português e do inglês.
9. Você procurou apoio linguístico para auxiliá-lo no acompanhamento da disciplina? Se sim, que tipo de apoio?
10. Como você se sente/sentia naquele contexto?
11. Na sua visão, quais os pontos positivos e lacunares de aulas ministradas em inglês?
12. Como você vê essa disciplina ministrada em inglês relacionada à internacionalização? Teve algum impacto na sua vida acadêmica - ex: participação em eventos internacionais, apresentação de trabalho?
13. Você enfrentou algum desafio para cursar a disciplina em EMI? Sem sim, quais foram?
14. Considerando que o inglês tem sido usado como meio de instrução nas disciplinas oferecidas em Universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que VANTAGENS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução na Universidade onde estuda?
15. Considerando que o inglês tem sido usado como o idioma de instrução nas disciplinas oferecidas em Universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que DESAFIOS OU LACUNAS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução na Universidade onde estuda?
- Tópicos que podem ser utilizados no momento:
- uso do inglês pelo professor;
 - domínio metodológico e uso do inglês pelo professor;
 - compreensão do inglês pelos alunos;
 - contato intercultural entre alunos e alunos/professor.
16. Na sua opinião, quão importante é o EMI na internacionalização da UEM?
17. Que tipos de ações institucionais você considera importantes para incentivar e apoiar a prática do EMI na UEM?
18. Depois de frequentar aulas em inglês, como você definiria e avaliaria o EMI.

- **Língua Inglesa**

Objetivo específico:

iii) analisar a representação a respeito da língua inglesa por esses participantes no contexto de EMI.

19. Qual a sua percepção a respeito da língua inglesa na atualidade, no processo de internacionalização acadêmica?
20. Com base na disciplina realizada, como você avalia a inserção da língua inglesa em disciplinas de pós-graduação?
21. Na sua opinião, é importante soar como um falante nativo para ser bem sucedido nos seus objetivos comunicativos? Falar inglês como um falante nativo deveria ser uma meta a ser alcançada?
22. Para você, o que é um falante de língua inglesa bem-sucedido?
23. Para você, a língua inglesa inclui ou exclui pessoas da participação acadêmica em nível internacional? Por quê?
24. Na sua opinião, deveria haver alguma exigência/requisito para os alunos participarem das aulas ministradas em inglês?
25. No seu caso, houve algum requisito específico para você participar dessa disciplina?
26. Outros comentários sobre LI, internacionalização e EMI.