



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARILICE ZAVAGLI MARSON

**ENSINO POR MEIO DO INGLÊS (EMI) PELA PERSPECTIVA
DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF):
UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UEL**

Londrina
2023

MARILICE ZAVAGLI MARSON

**ENSINO POR MEIO DO INGLÊS (EMI) PELA PERSPECTIVA
DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF):
UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UEL**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Telma Nunes Gimenez.

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M336e Marson, Marilice Zavagli.
ENSINO POR MEIO DO INGLÊS (EMI) PELA PERSPECTIVA DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF): : UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UEL / Marilice Zavagli Marson. - Londrina, 2023.
228 f. : il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.
Inclui bibliografia.

1. EMI - Tese. 2. Internacionalização - Tese. 3. ILF - Tese. 4. Formação docente - Tese. I. Gimenez, Telma Nunes . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

MARILICE ZAVAGLI MARSON

**ENSINO POR MEIO DO INGLÊS (EMI) PELA PERSPECTIVA
DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF):
UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UEL**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª Dra. Simone Sarmento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS

Prof^ª Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª Dra. Viviane Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina -UEL

Prof^ª Dra. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 10 de abril de 2023.

Dedico esta tese a todas as pessoas que, verdadeiramente, estiveram comigo desde o começo da minha jornada. Também, dedico àquelas que, bravamente, iniciaram e concluíram a pós-graduação no Brasil nos últimos 4 anos. Por último, e igualmente importante, às minhas avós, Alice Aparecida Zavagli e Maria Murari Marson, que partiram para outra dimensão de um mundo não físico no decorrer de meu doutoramento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a mim mesma, por minha incansável dedicação e comprometimento com a pós-graduação e com tudo o que me proponho a fazer. Eu tenho muito orgulho de mim! A Deus, por ter me protegido dos males, como a pandemia e as várias crises enfrentadas no Brasil e no mundo nos últimos 4 anos, e por ter me dado capacidade de superar outros inúmeros obstáculos para chegar até aqui.

Aos meus pais, Eliana Zavagli Marson e Marino Marson, e ao meu irmão Vinicius Zavagli Marson, pelo amor, paciência e apoio em todo o meu percurso acadêmico.

À minha orientadora, professora doutora Telma Nunes Gimenez, pela excelência, ética, respeito e competência em sua função de orientar. Amplio minha gratidão a ela por ter decidido me orientar mesmo depois de alcançar sua aposentadoria.

Aos participantes da pesquisa, docentes de pós-graduação *stricto sensu* da UEL, que tão gentilmente contribuíram para que ela se concretizasse.

Às docentes proponentes das bancas examinadoras (dos dois eventos SEDATA, da qualificação e da defesa) pelas quais passei nesses quatro anos.

Aos meus amigos e amigas, especialmente às colegas do PPGEL, Kauana Scabori dos Santos e Isadora Teixeira Moraes, pelo constante suporte, paciência e pela força que me proporcionaram e continuam me proporcionando em todo o processo do doutorado, bem como na vida em geral.

Aos profissionais de saúde, que estiveram ao meu lado durante esses anos, em especial à minha psicóloga.

Ao PPGEL (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - UEL), à coordenação e aos funcionários da secretaria, pela organização e responsabilidade.

Às minhas ex-orientadoras Raquel Gamero (da graduação) e Viviane Bagio Furtoso (do mestrado), pela influência na minha decisão de iniciar e concluir o doutorado.

À CAPES, pelo subsídio financeiro para a pesquisa.

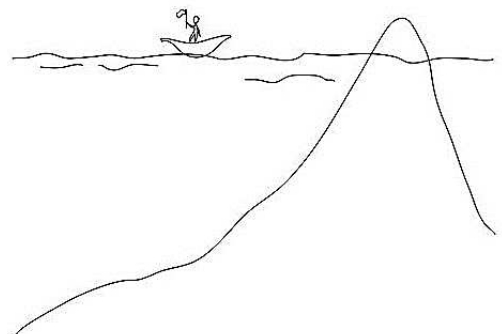
Aos proponentes dos grupos de pesquisa dos quais participei nesses 4 anos.

Agradeço, também, às influenciadoras acadêmicas Alana Lacerda, Fernanda Scussel e Ágatha Faria, das páginas no Instagram @a.doutoranda, @pesquisanapratica e @meudnaminhasregras, respectivamente, pelas reflexões, compartilhamentos, conversas, *lives* e descobertas que tanto me foram decisivas e transformadoras nesse período enquanto pós-graduanda.

E, por fim, a todas as pessoas que indiretamente contribuíram para que essa etapa da minha vida se concluísse.

you have only scratched the surface
of what you're capable of
there are decades
of victories ahead of you

- rupi kaur



MARSON, Marilice Zavagli. **Ensino por Meio do Inglês (EMI) pela perspectiva de inglês como língua franca (ILF):** um estudo sobre possibilidades para o desenvolvimento profissional de docentes de pós-graduação *stricto sensu* da UEL. 2023. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar possibilidades da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade estadual pública, visando ao Ensino por Meio do Inglês (EMI). Os objetivos específicos são: 1) Identificar o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes; 2) Verificar se as crenças e ideologias linguísticas dos participantes se aproximam ou se distanciam da perspectiva ILF; 3) Compreender como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem; 4) Investigar os requisitos apontados pelos participantes como necessários à implementação do EMI na instituição pesquisada; 5) Propor requisitos para desenho de cursos de formação docente para EMI, pela perspectiva de ILF, com foco na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo. O motivo pelo foco nesses docentes da instituição é pela maior ocorrência de EMI na pós-graduação *stricto sensu* (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2019). A crescente expansão de EMI na literatura se destaca pela visão do campo como estratégia para internacionalização, fundamentado pelo discurso de predominância do inglês na academia. Isso evidencia a necessidade de ressignificação da área, atribuindo diferentes entendimentos e possibilidades, a começar pela formação docente para esse propósito, no qual os profissionais operam segundo suas experiências e convicções, e não a partir de uma formação pedagógica específica. Assim, esta pesquisa instiga debates e questionamentos a esse respeito, com base na lacuna de pesquisa, que se fundamenta pelo EMI concebido como estratégia para internacionalização, levando em conta o pressuposto de importância do inglês na academia, e os efeitos provocados na atuação docente na pós-graduação, o que pode demandar a reconstrução de visões sobre conhecimento pedagógico de conteúdo nesse âmbito. Para isso, faz-se importante a investigação dessa iniciativa por meio da perspectiva de ILF, considerando a abertura no contexto investigado para uma possível contribuição crítica. Assim, este estudo faz uma ponte entre ILF e a concepção de internacionalização crítica, pela influência da internacionalização em EMI e os discursos que permeiam esse processo. As escolhas metodológicas ancoram-se em base qualitativa-interpretativista, por análise de conteúdo como procedimento analítico. O contexto pesquisado é a Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista semiestruturada com docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de revisão de literatura e da contextualização de documentos da CAPES e da instituição. Os resultados deste estudo sinalizam a possibilidade de capacitação dos docentes da instituição na perspectiva de ILF, considerando que, em todas as áreas acessadas (Educação Física e Esporte, Exatas, Letras e Ciências Humanas, Tecnologia e Urbanismo, Biológicas, Educação, Comunicação e Artes, Agrárias e Saúde), há visíveis espaços a ser trabalhados e ressignificados por meio dessa visão, de modo a abrir novos caminhos para a prática de docência desses profissionais não somente em EMI, mas em sua atuação como um todo.

Palavras-chave: EMI; internacionalização; ILF; formação docente; conhecimento pedagógico de conteúdo.

MARSON, Marilice Zavagli. **English Medium Instruction (EMI) from the perspective of English as a Lingua Franca (ELF): a study on possibilities for the professional development of postgraduate professors at UEL, 2023.** 228 p. Thesis (Doctor's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This research aims at investigating possibilities of the English as a Lingua Franca (ELF) perspective for the professional development of post-graduation *stricto sensu* professors of a public state university, aiming at English Medium Instruction (EMI). The specific objectives are: 1) To identify the role of English in the professors' academic activities; 2) To verify if the participants' linguistic beliefs and ideologies are close to or far from the ELF perspective; 3) To understand how the professors self-assess themselves regarding English with reference to their experiences of use and learning; 4) To investigate the requirements pointed out by the participants as necessary for the implementation of EMI in the researched institution; 5) To propose requirements for the design of teacher education courses for EMI, from the ELF perspective, focusing on the reconstruction of pedagogical content knowledge. The reason for the emphasis on these faculty members at the institution is because of the higher occurrence of EMI in *stricto sensu* graduate education (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2019). The increasing expansion of EMI in the literature is evidenced by the view of the field as a strategy for internationalization, grounded by the discourse of the predominance of English in academia. This aspect highlights the need for resignification of the field, attributing different understandings and possibilities, starting with teacher education for this purpose, in which professionals operate according to their experiences and convictions, and not from specific pedagogical education. Thus, this research instigates debates and questioning in this regard, based on the research gap, which is founded by the EMI conceived as a strategy for internationalization, considering the assumption of the importance of English in academia, and the effects provoked in the teaching performance in graduate studies, which may demand the reconstruction of views on pedagogical content knowledge in this scope. To this end, it is important to investigate this initiative through the ELF perspective, considering the openness in the investigated context for a possible critical contribution. This study bridges ELF and the conception of critical internationalization, through the influence of internationalization in EMI and the discourses that permeate this process. The methodological choices are anchored on a qualitative-interpretivist basis, by content analysis as an analytical procedure. The researched context is the State University of Londrina (UEL), where the data were collected through a questionnaire and semi-structured interviews with professors of *stricto sensu* graduate programs, in addition to literature review and the contextualization of documents from the institution and CAPES. The results of this study indicate the possibility of educating the institution's professors from the ELF perspective, considering that in all the areas accessed (Physical Education and Sports, STEM, Literature and Human Sciences, Technology and Urbanism, Biological, Education, Communication and Arts, Agricultural and Health), there are visible spaces to be worked on and redefined through this vision, in order to open new paths for the teaching practice of these professionals not only in EMI, but in their performance as a whole.

Keywords: EMI; internationalization; ELF; teacher education; pedagogical content knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relações entre as teorias escolhidas e a formação docente em EMI	25
Figura 2 – <i>Continuum</i> de programas que integram aprendizagem de língua e conteúdo	42
Figura 3 – Objetivos de implementação do EMI no contexto pesquisado por Macaro <i>et al.</i> (2018)	42
Figura 4 – Grupo público EMI: <i>English Medium Instruction in Brazil</i> no Facebook.....	53
Figura 5 – Eixos relacionados aos objetivos dos cursos encontrados	56
Figura 6 – Áreas do conhecimento no CAPES-PrInt	62
Figura 7 – Universidades inseridas no Programa CAPES PrInt	63
Figura 8 – Cronologia de execução do Programa CAPES-PrInt	64
Figura 9 – Números relacionados às iniciativas do CAPES-PrInt de janeiro de 2019 a julho de 2020	65
Figura 10 – Possibilidades na oferta de cursos de formação em EMI na Europa	82
Figura 11 – Resultados de cursos de formação docente para EMI na Espanha	84
Figura 12 – Categorias da base do conhecimento	91
Figura 13 – Análise S.W.O.T da internacionalização da UEL	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação dos docentes na pós <i>stricto sensu</i> da UEL	113
Gráfico 2 – Titulação máxima dos docentes participantes	114
Gráfico 3 – Aceite dos docentes, pelo TCLE, para participação na pesquisa	118
Gráfico 4 – Formato de curso para formação em EMI.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Diferentes conceitos de CBI, CLIL e EMI	39
Quadro 2	– Atividades para o nível de conhecimento e compromisso.....	73
Quadro 3	– Atividades para o nível de implementação	73
Quadro 4	– Atividades para o nível de consolidação.....	74
Quadro 5	– Atividades para o nível de internacionalização plena.....	75
Quadro 6	– Síntese do desenvolvimento geral da pesquisa e seus aportes metodológicos	97
Quadro 7	– Cursos ativos de mestrado acadêmico da UEL.....	99
Quadro 8	– Cursos ativos de mestrado profissional na UEL	100
Quadro 9	– Cursos ativos de doutorado na UEL	101
Quadro 10	– Documentos em âmbito institucional analisados nesta seção.....	103
Quadro 11	– Pseudônimos dos docentes e suas respectivas áreas de atuação	115
Quadro 12	– Organização das seções secundárias da seção de análise	120
Quadro 13	– Línguas mais utilizadas pelos docentes para atividades acadêmicas.....	123
Quadro 14	– Síntese das percepções dos docentes sobre ILF, de acordo com a área de atuação.....	128
Quadro 15	– Visões sobre comprovação de proficiência de docentes para ministrar aulas em inglês.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BEMIS	<i>Brazilian English as a Medium of Instruction Seminar</i>
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
CBI	<i>Content-Based Instruction</i>
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFE	Centro de Educação Física e Esporte
Celpe-Bras	Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CPC	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo
CsF	Ciência sem Fronteiras
CTU	Centro de Tecnologia e Urbanismo
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EAD	Ensino a Distância
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
ELF3	<i>English as Multilingua Franca</i>
EME	<i>English Medium Education</i>
EMEMUS	<i>English Medium Education in Multilingual University Settings</i>
EMI	Ensino por Meio do Inglês

ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
EUA	Estados Unidos da América
Faubai	Associação Brasileira de Educação Internacional
ICLHE	<i>Integrating Content and Language in Higher Education</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral De Curso
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês como Língua Global
ILI	Inglês Como Língua Internacional
IMI	Inglês como Meio de Instrução
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
JCR	<i>Journal Citation Reports</i>
LABESC	Laboratório Escola da UEL
MEC	Ministério da Educação
NECJ	Núcleo de Estudos de Cultura Japonesa
ORCID	<i>Open Researcher and Contributor ID</i>
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFI	Paraná Fala Idiomas (Paraná Fala Inglês)
PG/SS	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
PII	Plano Institucional de Internacionalização
PL	Política Linguística
PPG	Programa(s) de Pós-Graduação
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa do Governo Federal
RUF	<i>Ranking</i> Universitário Folha
SAUEL	Sistema de Arquivos da UEL
SCBA	Sistema de Concessão de Bolsas e Auxílios
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação

STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
S.W.O.T	<i>Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THE	<i>Time Higher Education – World University Ranking</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UK	Reino Unido (<i>United Kingdom</i>)
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E LÍNGUA INGLESA	28
2.1	ABORDAGENS CONCEITUAIS.....	28
2.2	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	34
2.3	INGLESAÇÃO (<i>ENGLISHISATION</i>)	37
2.4	CONCEPÇÕES DE EMI	41
2.5	MOTIVAÇÕES PARA O EMI	45
2.6	APROXIMAÇÕES ENTRE EMI E ILF	47
3	EMI NO BRASIL	54
3.1	INICIATIVAS E ESTUDOS SOBRE EMI: UM PANORAMA	54
3.2	AGÊNCIAS DE FINANCIAMENTO E DE AVALIAÇÃO COMO PROPULSORAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO	64
4	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EMI	85
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EMI EM DIFERENTES CONTEXTOS	85
4.2	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EMI	94
4.3	CRENÇAS E IDEOLOGIAS NO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO	97
4.4	MOTIVOS PARA A FORMAÇÃO EM EMI PELA PERSPECTIVA DE ILF	100
5	PESQUISANDO EMI: APORTES METODOLÓGICOS	103
5.1	ESCOLHA METODOLÓGICA: PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA	104
5.2	CONTEXTO DE ESTUDO: UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PÚBLICA.....	105
5.3	PLANO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UEL – ESTRATÉGIA 2018 – 2022	110
5.4	EDITAL INTERNACIONALIZE 2021 (UEL) E EDITAL REVISE 2021 (UEL)	118
5.5	PARTICIPANTES: DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DA UEL	120
5.6	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	123

5.7	CONDUÇÃO ÉTICA DA PESQUISA	124
5.8	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO	126
6	EMI NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	122
6.1	PAPEL DO INGLÊS NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	129
6.2	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E AUTOAVALIAÇÃO.....	138
6.3	(DES)MOTIVAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO EMI.....	147
6.4	REQUISITOS PARA CURSO DE FORMAÇÃO PARA EMI COM ÊNFASE NA RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO.....	168
6.5	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EMI A PARTIR DA VISÃO DE ILF: REQUISITOS PARA FORMULAÇÃO DE CURSOS PREPARATÓRIOS NA UEL.....	177
6.6	DURAÇÃO	179
6.7	PARTICIPAÇÃO NOS CURSOS	180
6.8	FORMATO	181
6.9	INCENTIVOS	181
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
	REFERÊNCIAS.....	195
	APÊNDICES	205
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	206
	APÊNDICE B – Questionário a docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UEL.....	208
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com docentes da pós- graduação <i>stricto sensu</i> da UEL.....	213
	APÊNDICE D – Convite aos docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para participação na pesquisa por meio do questionário	216

APÊNDICE E – Convite aos docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para participação na pesquisa por meio da entrevista semiestruturada	217
APÊNDICE F – Convite aos gestores da UEL para participação na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada.....	218
APÊNDICE G – Convite a coordenadores de cursos de formação para EMI na UEL para participação na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada.....	220
APÊNDICE H – Convite a formadores de docentes para EMI na UEL para participação na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada	222
APÊNDICE I – Retorno aos participantes sobre os principais resultados da pesquisa a respeito de EMI na UEL.....	224
APÊNDICE J – Convite aos docentes para a defesa de doutorado - Pesquisa sobre EMI na UEL	228

1 INTRODUÇÃO

A adoção da política de Ensino por Meio do Inglês (EMI¹) tem sido fortalecida a partir do interesse de muitas instituições ao redor do mundo pela internacionalização (BROWN; BRADFORD, 2017; DEARDEN, 2015; MACARO *et al.*, 2018; MARTINEZ, 2016). Dado o *status* da língua inglesa como língua franca global, o Ensino por Meio do Inglês passou a ser, portanto, uma estratégia para internacionalização do ensino superior (COLEMAN, 2006; JENKINS, 2014).

No ano de 2022, por exemplo, um periódico científico foi criado exclusivamente para abordar estudos sobre EMI², o *Journal of English-Medium Instruction 1:1*, da *John Benjamins Publishing Company*. Em sua primeira edição, os textos publicados voltaram-se a debates sobre o EMI e seu planejamento como política linguística no ensino superior, o multilinguismo, o preparo de formadores de docentes para EMI, o ensino de língua inglesa e a avaliação em EMI e agendas de pesquisa a respeito. As autorias desses estudos baseiam-se em referências utilizadas mundialmente, em sua maioria de origem europeia, como Diane Pecorari e Hans Malmström, Emma Dafouz e Ute Smit, David Lasagabaster, Jim McKinley e Heath Rose, entre outros.

Iniciativas nessa direção têm se expandido consideravelmente nos últimos anos e recebido atenção de pesquisadores no campo da Linguística Aplicada, os quais se destacam pela vasta publicação de estudos a respeito do tema (MACARO; AIZAWA, 2022). No Brasil, iniciativas têm crescido timidamente nos últimos 10 anos, com informações incipientes a respeito do que tem sido ofertado dentro das instituições, ainda que esforços estejam ocorrendo de maneira crescente para fortalecer as pesquisas nacionais sobre EMI (MARTINEZ, 2016).

A evidente importância de EMI e de pesquisas no assunto apresentam-se em ritmo contínuo, em muitos países, considerando o argumento já sinalizado para sua implementação nas universidades, isto é, a predominância do inglês na academia e EMI como estratégia para internacionalização. Isso indica a possibilidade de adicionais estudos que possam ressignificar esse campo, a partir da abertura a diferentes entendimentos sobre o que vem a ser esse ensino tão amplamente discutido na literatura.

O termo passou a ser postulado e definido de acordo com Dearden (2015), para quem se trata da utilização da língua inglesa para ensino de disciplinas acadêmicas em países onde o

¹ Baumvol & Sarmiento (2016) adotam a tradução Ensino por Meio do Inglês (EMI), mantendo similaridade com o acrônimo em língua inglesa. Esta pesquisa segue a definição das autoras.

² Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/26668890/1/1>

inglês não seja a primeira língua da maioria da população³. A autora, de origem britânica, é tida como uma das maiores referências em EMI, embora haja outras sugestões terminológicas, como a de Macaro *et al.* (2018), para o qual EMI é o uso do inglês para oferta de cursos em universidades e em escolas onde a maioria da população não fala inglês como primeira língua.

A notoriedade desses autores, e de outros igualmente influentes no desenvolvimento de pesquisas na área, como os que compõem as publicações no *Journal of English-Medium Instruction*, pode suscitar questões a respeito da sua não-vivência nesse contexto, por sua origem, onde o inglês é a primeira língua da maior parte da população. Assim, abre-se um potente espaço para novas possibilidades no desenvolvimento de EMI, sobretudo em contextos nos quais ele é, de fato, vivenciado, como no Brasil.

Uma alternativa para isso é considerar EMI pela perspectiva de Inglês como Língua Franca (ILF). Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) foram as primeiras autoras a se dedicarem ao assunto e, no decorrer das décadas, o termo foi transformado, passando de concepções mais simples, como o uso de inglês por falantes de línguas diferentes, até a ideia de inglês como a língua que está entre as possibilidades de escolha para a comunicação de falantes (JENKINS, 2015).

Dentro dessas acepções, é possível que se estenda a discussão sobre ideologias linguísticas que reforçam o *status quo* referente a línguas hierarquizantes. A esse respeito, ressalvas sobre inclusão/exclusão, relações de poder, língua(gem) e processos sociais podem ser trazidos para o centro, como Gimenez (2015) pontua.

Portanto, a amplitude dessa perspectiva se encaixa no contexto de EMI, levando em consideração as questões que ainda precisam ser respondidas e os novos questionamentos a partir delas. EMI surge, portanto, não como algo centrado apenas em língua e ensino de conteúdo, mas também em outros aspectos mais densos e que, se encarados de forma crítica, podem ser mais benéficos aos envolvidos.

Além da visão de ILF nesta pesquisa, incluo o conceito de internacionalização crítica (STEIN, 2021), pela influência da internacionalização em EMI como estratégia para essa prática no ensino superior. A internacionalização crítica tem sido debatida de modo a imaginar contextos de internacionalização além do que o sistema atual das universidades oferece (STEIN; McCARTNEY, 2021).

³ Original em inglês: The use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions in which the majority of the population's first language is not English (p. 2).

As políticas linguísticas no ensino superior têm uma importante função nesse âmbito, uma vez que as decisões tomadas em sua criação, planejamento e realização são diretamente influenciados por fatores relacionados à internacionalização. Desse modo, se considerada por um caráter crítico, ela pode fazer surtir, à comunidade acadêmica, práticas locais e globais socialmente sustentáveis e com maior responsabilidade, conforme Finardi, Guimarães e Mendes (2020) sugerem.

O ponto de contato entre ambas as visões, do ILF e da internacionalização crítica, e conseqüentemente seu papel neste estudo, é da abrangência crítica que podem desencadear em termos de discussões sobre o papel das línguas na construção do conhecimento, mais especificamente do inglês, devido ao EMI, e da internacionalização dentro desse processo.

A partir de todos os aspectos mencionados até o momento e tratados nesta pesquisa, para a implementação da política de EMI, é preciso considerar a formação docente para ministrar essas aulas. Estudos já desenvolvidos sobre o tema têm sinalizado os impactos dessa estratégia na atuação docente no ensino superior, o que incentivou a ênfase significativa de questões linguísticas e metodológicas em propostas de formação nesse âmbito (COSTA, 2015; GIMENEZ; MARSON, 2022).

Uma das principais iniciativas para implementação de EMI tem sido a oferta de cursos, nos quais instrutores auxiliam professores universitários de graduação e de pós-graduação a utilizarem EMI em sua prática de ensino, apresentando ferramentas e estratégias para que eles tenham conhecimento e se adaptem a isso, caso desejem. Muitos desses cursos são divulgados, inclusive, na página do grupo do *Facebook*, conforme apresento na seção 3.1.

Nesta seção, a menção a cursos e iniciativas de formação para EMI possui um caráter descritivo, uma vez que busca apresentar o que tem sido feito no Brasil e mais especificamente em universidades paranaenses e na instituição pesquisada, por ser o contexto de estudo desta pesquisa. Além disso, ao mencionar as iniciativas, saliento que poucas foram as informações encontradas para maiores aprofundamentos acerca de ementas, objetivos, metodologia e outros aspectos que poderiam contribuir para possíveis detalhamentos e análises.

Uma das áreas de atuação do Conselho Britânico tem sido a internacionalização do ensino superior⁴, na qual se encaixa o incentivo ao EMI. Em 2014, o Conselho proporcionou

⁴ Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao>

que brasileiros participassem de curso sobre EMI ofertado pela Universidade de Oxford, que mantém um centro de pesquisa sobre o assunto⁵.

Em 2016, iniciaram-se vários cursos sobre EMI no Brasil, em um modelo de multiplicação, ou seja, participantes do curso no exterior organizariam cursos para o público brasileiro. Em 2016, professores de todo o Brasil tiveram a oportunidade de participar de uma capacitação, oferecida em duas versões: uma em Natal – Rio Grande do Norte, e outra em Florianópolis – Santa Catarina.

Além do Conselho Britânico, outras organizações e pessoas têm atuado para realizar o desenvolvimento profissional de docentes. Conforme *website* de notícias da UFRGS⁶, publicado em 9 de agosto de 2019, a capacitação *English as a Medium of Instruction in Practice*, ministrado por dois docentes da Universidade de Columbia, Babi Kruchin e Christopher Collins, promoveu *workshops* divididos em dois módulos para professores universitários. O primeiro módulo apresentou aspectos teóricos e conceituais de EMI, e o segundo a realização prática de EMI em contexto internacionalizado. Esse projeto também já passou por outra universidade, como a UFMS, em novembro de 2019.

O curso *English Medium of Instruction* teve início em 2018 e foi ofertado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), ambas de Curitiba. Compunha-se de dez encontros presenciais, às terças-feiras de manhã, na UFPR, e às quintas-feiras à tarde, na PUCPR, além de atividades a distância. De acordo com o *website* oficial da UFPR, o objetivo do curso é orientar professores a preparar aulas e programar disciplinas e planos de ensino em inglês⁷.

Ainda no contexto das universidades públicas do Paraná, nos anos de 2020 e 2021, a UEM ofertou cursos on-line por meio do PFI, para docentes e alunos da graduação e da pós-graduação a se preparar para cursar ou ministrar disciplinas em inglês dentro ou fora do país. Os cursos intitulam-se Inglês como meio de instrução e Inglês como meio de aprendizagem⁸.

Além da UEM, a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) também ofertou, até o ano de 2021, um curso on-line, pelo PFI, para EMI, intitulado Inglês como meio

⁵ Mais informações em: <https://www.education.ox.ac.uk/our-research/research-groups/language-cognition-development/emi/>

⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/capacitacao-apresenta-a-ferramenta-english-as-a-medium-of-instruction>. Acesso em: 14 fev. 2020.

⁷ *Website* da UFPR com mais informações sobre o curso English Medium of Instruction (EMI): <https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/procura-por-curso-de-ingles-para-professores-mostra-interesse-das-pos-graduacoes-da-ufpr-por-internacionalizacao/>

⁸ Mais informações sobre os cursos na UEM: <https://pfiuem.wixsite.com/pfiuem>

de instrução, com foco na pós-graduação, e objetivo de auxiliar docentes que pretendam ministrar aulas, *workshops*, cursos e palestras em inglês de modo a compreender a aplicação da metodologia que embasa essa prática⁹.

A UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná) também ofertou cursos on-line gratuitos para EMI, por meio do PFI, no primeiro semestre do ano de 2021. O curso destinou-se a docentes que desejassem se capacitar para ministrar aulas em inglês¹⁰.

Na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), o curso para EMI pelo PFI ocorreu de 2019 a 2021. Os proponentes dessa universidade consideram EMI como uma ação para internacionalização, que busca “preparar o contexto acadêmico para acolher discentes e docentes internacionais, fomentar a competência intercultural da comunidade acadêmica da UEPG e capacitá-la para ações de internacionalização”, de acordo com matéria publicada no site do Escritório de Relações Internacionais da UEPG¹¹.

A UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro Oeste) ofertou o curso EMI - *English as a Medium of Instruction*, no ano de 2019, para docentes da instituição que tivessem o interesse em ministrar aulas em inglês. Por meio do curso, eles receberiam “subsídios linguísticos e teórico-metodológicos para a preparação, desenvolvimento e oferta das suas disciplinas utilizando-se do inglês como forma de instrução”¹².

Em outubro de 2020, teve início uma proposta intitulada *EMI for universities in the state of Paraná*. A proposta teve como origem uma parceria entre as Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) e o financiamento do *Relo Office* – Escritório Regional de Programas de Língua Inglesa, Embaixada dos Estados Unidos no Brasil.

Por meio dessa proposta, professores da pós-graduação de universidades do Paraná tiveram acesso a um curso de cinco semanas sobre EMI. As aulas foram ministradas por um norte-americano, Christopher Stillwell, da Universidade da Califórnia e do *College of the Sequoias*, dos EUA, por meio do *Virtual English Language Specialist Program*. O curso objetivou “desenvolver conhecimento teórico-prático sobre EMI, contribuindo, assim, para a oferta de cursos em Língua Inglesa nos cursos de pós-graduação das IEES paranaenses, além

⁹ Curso sobre EMI na UNIOESTE: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/56663-unioeste-matriculas-abertas-para-cursos-on-line-do-parana-fala-ingles>

¹⁰ Curso sobre EMI na UENP: <http://cri.uenp.edu.br/index.php/pfi-noticias/item/184-parana-fala-ingles-abre-inscricoes-para-cursos-do-primeiro-semester>

¹¹ Link para a matéria completa: <https://www2.uepg.br/eri/programa-emi-promove-a-internacionalizacao-na-uepg/#comment-4>

¹² Mais informações sobre o curso na UNICENTRO: <https://evento.unicentro.br/site/emi/2019/1>

de possibilitar a construção de uma comunidade de professores das instituições que ministram ou têm interesse em ministrar aulas em inglês”¹³.

Antes dessa proposta, a Embaixada dos EUA também financiou o projeto *Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Technologies for teachers in Paraná*, em parceria com UEL, UEM e UTFPR. No entanto, o público-alvo foi um pouco diferente, “professores em formação inicial do curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa das três universidades parceiras e professores em serviço”, de acordo com a matéria publicada no *website* O Perobal. O curso teve duração total de 20h.

Ainda que os cursos para EMI nas IES brasileiras pareçam ter esses benefícios, faz-se importante questionar criticamente a perspectiva de inglês que possa se adequar mais satisfatoriamente a esse contexto, considerando a adesão às perspectivas de inglês como língua franca e à internacionalização crítica.

Em British Council (2019), Gimenez e colaboradoras identificaram a introdução incipiente de EMI, com um pequeno número de docentes ministrando suas aulas da pós-graduação *stricto sensu* em inglês nas duas universidades estaduais públicas pesquisadas, UEL e UEM. As autoras indicaram, por meio do estudo, a possibilidade de contribuições da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) em EMI, apontando a escassez de trabalhos abordando o tema e a necessidade de questionamentos críticos a esse respeito.

Desse modo, identifiquei a lacuna de pesquisa em relação à formação docente em EMI por uma perspectiva de cunho crítico, que pudesse proporcionar implicações práticas para esses docentes em sua atuação. Além disso, tendo em vista o EMI como estratégia de internacionalização e seus impactos na atuação docente na pós-graduação *stricto sensu*, podem ser significativas questões críticas com base na reconstrução de conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) nesse âmbito (SHULMAN, 1987). Conforme o autor, o CPC caracteriza-se pela combinação de conteúdo e pedagogia no processo de compreensão de questões, problemas e tópicos específicos que levem em consideração distintos interesses e aptidões.

A concepção de conhecimento pedagógico de conteúdo engendra uma oportunidade de ressignificar EMI a partir de pressupostos sobre o ensino, que não têm sido debatidos na literatura a respeito. O foco em apoios linguístico e pedagógico aos docentes, identificado em estudos sobre EMI, aponta uma possível defasagem na formação inicial dos docentes, para o ensino até mesmo em sua primeira língua.

¹³ Matéria completa no link: <https://operobal.uel.br/educacao/2020/10/05/embaixadadoseuaeuel/>

Nesse sentido, considerar EMI pela ótica do conhecimento pedagógico de conteúdo e seus pressupostos, no contexto da formação docente, pode fortalecer reconceitualizações feitas por autoras como Dafouz e Smit (2016), por exemplo, que defendem o *English-Medium Education*, isto é, uma prática que não se limite à instrução, mas à educação, e que considere os objetivos da política nas instituições e suas necessidades específicas, além da diversidade e complexidade inerentes ao ensino superior.

De modo a facilitar o entendimento das teorias aqui utilizadas e sua importância na formação docente para EMI, apresento a figura a seguir, que explica as concepções críticas escolhidas para este estudo e sua confluência com a formação docente:

Figura 1 – Relação entre as teorias escolhidas e a formação docente em EMI



Fonte: a própria autora.

Portanto, a partir dessa contextualização, o objetivo geral desta pesquisa é investigar possibilidades da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade estadual pública, visando ao Ensino por Meio do Inglês (EMI).

Os objetivos específicos: 1) identificar o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes; 2) verificar se as crenças e ideologias linguísticas dos participantes se aproximam ou se distanciam da perspectiva de ILF; 3) compreender como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem; 4) investigar os requisitos apontados pelos participantes como necessários à implementação do EMI na instituição pesquisada; 5) propor requisitos para desenho de cursos de formação docente para EMI, pela perspectiva de ILF, com foco na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo.

As perguntas de pesquisa baseiam-se em: 1) Qual o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes participantes da pesquisa? 2) Quais crenças e ideologias linguísticas informam suas atitudes em relação ao EMI? 3) Como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem? 4) Quais requisitos são identificados como necessários para implementação do EMI na instituição pesquisada? 5) Como organizar cursos de formação docente para reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo visando ao EMI?

O contexto investigado nesta pesquisa é a Universidade Estadual de Londrina (UEL), e o caminho metodológico percorrido sintetiza-se pela abordagem qualitativa-interpretativista, por análise de conteúdo como procedimento de análise de dados. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: 1) questionário inicial sobre percepções de professores da pós-graduação *stricto sensu* da UEL a respeito do ensino por meio do inglês (EMI) e 2) entrevista semiestruturada com professores da pós-graduação *stricto sensu* da UEL, consultados pelo questionário. A delimitação por docentes de pós-graduação *stricto sensu* da instituição é pela maior ocorrência de EMI nesse nível (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2019).

Este texto organiza-se por meio de 7 seções. Na primeira, sendo esta a Introdução, abordo definições de EMI, bem como iniciativas em vários contextos, a influência de autores europeus sobre o assunto, o olhar para EMI pela perspectiva de ILF e de internacionalização crítica, a relação entre essas concepções e a formação docente para EMI. Além disso, explico a lacuna de pesquisa, os objetivos geral e específicos, as perguntas de pesquisa, a organização das seções e, por último, a tese defendida.

Na seção 2, contextualizo a internacionalização do ensino superior e sua relação com a língua inglesa, pelas abordagens conceituais referentes a esse processo, o movimento de Inglesação ou, em inglês, *Englishisation*. Além disso, apresento concepções de EMI e

motivações para sua ocorrência em variados contextos. Finalizo a seção elucidando as aproximações entre EMI e a perspectiva de ILF.

Na seção 3, evidencio um panorama de iniciativas e estudos divulgados sobre EMI no Brasil e, a partir disso, pontuo a influência de agências de financiamento e de avaliação no processo de internacionalização no ensino superior.

Na seção 4, elucido a formação docente para EMI em diversos contextos, tanto no Brasil quanto no exterior. Concepções acerca do conhecimento pedagógico de conteúdo e suas possíveis contribuições para a formação docente em EMI também são trazidas. Concluo a seção 4 pelas crenças e ideologias dentro do conceito postulado por Shulman (1987).

Na seção 5, sintetizo os aportes metodológicos desta pesquisa, explicitando o contexto do estudo, a partir de documentos institucionais, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, a condução ética, o procedimento de análise e o tratamento dos dados.

Na seção 6, evidencio a análise e discussão dos dados, considerando a metodologia e os referenciais teóricos adotados. Além disso, elucido as implicações do estudo para uma possível proposta de formação docente em EMI pela perspectiva de ILF na instituição pesquisada, considerando as contribuições das teorias de internacionalização crítica e de conhecimento pedagógico de conteúdo.

Após isso, apresento a última seção, de Considerações Finais do estudo, de modo a explicitar como o estudo responde ao objetivo geral, aos objetivos específicos, levando em conta a lacuna, as perguntas de pesquisa, o que constatei pelo desenvolvimento de cada seção, a tese que defendo, as contribuições e limitações da pesquisa e as sugestões e encaminhamentos futuros para novos estudos. Por último, indico as Referências e os Apêndices.

Para finalizar esta seção de Introdução, expresso a tese defendida neste trabalho de que **a prática de EMI na IES pesquisada, caso se torne parte de uma política linguística para internacionalização, precisa promover ações direcionadas à formação docente na pós-graduação *stricto sensu* que não considere somente aspectos linguísticos e metodológicos, mas também questões relacionadas à reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo, contemplando a perspectiva de inglês como lingua franca.**

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, busco trazer aportes conceituais da internacionalização do ensino superior e o papel da língua inglesa nesse processo. Com o objetivo de superar visões pretensamente “neutras” de internacionalização, adoto o referencial de internacionalização crítica para ressignificar o EMI na confluência da perspectiva de inglês como língua franca e apropriações locais dessa prática educativa na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Ao discutir a hegemonia da língua inglesa na internacionalização, aponto que abordagens multilíngues tanto podem significar iniciativas que valorizem o uso de diferentes línguas quanto a adoção de definições conceituais que sinalizam para o questionamento de crenças e ideologias linguísticas baseadas em parâmetros ditados por universidades anglófonas.

Desse modo, inicializo este texto com conceitos teóricos que auxiliam na compreensão e interpretação dos dados com foco no papel do inglês nas atividades acadêmicas dos participantes, como eles se autoavaliam em termos de língua e como as suas experiências de uso e aprendizagem do idioma influenciam sua prática docente.

2.1 Abordagens conceituais

A intensificação de fluxos virtuais e presenciais proporcionada pelos avanços tecnológicos e a competitividade fomentada pela transformação do ensino superior como “produto” no mercado global têm provocado a expansão da internacionalização do ensino superior ao redor do mundo.

Autores seminais como Hans de Wit, Philip Altbach e Jane Knight, por exemplo, são fortemente referenciados por suas pesquisas e reflexões a respeito, desde os anos 90. No entanto, por serem tão amplamente utilizados, tais discursos podem e precisam ser trazidos para o debate de forma ressignificada, considerando as constantes transformações e os desafios em contextos de ensino nas últimas décadas.

O processo desencadeado pela adição de uma dimensão internacional à missão universitária vem sendo reformulado ao longo do tempo e reconsiderado a partir de perspectivas de cooperação em vez de competitividade (FINARDI; MENDES; SILVA, 2022). Além da superação da ideia de que esse processo se restringiria à mobilidade internacional, outros autores, seminais nessa área de estudos, apontam para a necessidade de a internacionalização não ser considerada a partir apenas de um paradigma ocidental, principalmente anglo-saxão e predominantemente em inglês (DE WIT; JONES, 2022).

Vários aspectos vêm sendo colocados em xeque, especialmente a partir da pandemia de COVID-19, que forçou redefinições vinculadas ao deslocamento físico de pessoas, mas também por aportes de intelectuais do Sul Global que questionam os propósitos da internacionalização a partir de uma lógica universalizante e seus efeitos locais.

Com o desejo de abordar a internacionalização por meio de questionamentos mais aprofundados, Stein e McCartney (2021), por exemplo, encaram esse processo por uma abordagem crítica, tendo em vista sua pluralidade e possibilidade de ressignificação. A abertura que a internacionalização crítica oferece a outros conceitos críticos, como a decolonialidade, por exemplo, acentua-se pela expansão de possibilidades que podem ser descobertas no processo de internacionalização. As constantes mudanças e transformações no cenário acadêmico demandam reflexões acerca dos desafios a ser superados nesse âmbito. Assim, não compreendo ser possível manter as mesmas concepções sobre internacionalização por anos, considerando a necessidade de outras visões e caminhos criados a partir do que exigem as novas transformações e mudanças no ensino superior. Desse modo, acredito na internacionalização crítica como um meio de abrir esses caminhos, e não de estipular conceitos para que sejam mantidos, mas transformados constantemente.

Esforços são feitos por acadêmicos em todo o mundo para articular preceitos básicos sobre internacionalização, contudo há pouco espaço para reflexões complexas a respeito das contradições e desafios a ela relacionados. Por isso, abordagens críticas têm sido mobilizadas para que novos olhares também tenham lugar nesse âmbito (STEIN; McCARTNEY, 2021).

Base de referências sobre o assunto, o grupo fundado em 2018 por Sharon Stein, docente na Universidade de Colúmbia Britânica, no Canadá, intitulado *Critical Internationalization Studies Network*¹⁴, tem o objetivo de fomentar discussões sobre perspectivas críticas, reunindo diferentes interessados no assunto para debater padrões dominantes de relação, representação e distribuição de recursos na internacionalização educacional (STEIN; McCARTNEY, 2021).

Essa abordagem, a internacionalização crítica, vem de inspirações decoloniais, de acordo com os autores, uma vez que busca reimaginar a internacionalização além do que é possível, tendo em vista o sistema existente. Ademais, reconhece o desafio de imaginar contextos fora de padrões dominantes.

No Brasil, autores como Finardi, Guimarães e Mendes (2020) também se dedicam ao tema. Em meta-análise sobre estudos desenvolvidos no Brasil a respeito da internacionalização

¹⁴ Website oficial do grupo de estudos: <https://criticalinternationalization.net/>

crítica, eles apontam uma lacuna entre princípios e políticas linguísticas que guiam o processo de internacionalização no Brasil. A partir disso, Finardi, Guimarães e Mendes (2020) propõem aspectos que podem contribuir para a internacionalização do ensino superior no Brasil ser pensada de forma mais crítica, ativa e sustentável.

Dentre esses aspectos está a promoção de uma internacionalização que considere uma revisão de motivações por trás de políticas de internacionalização governamentais. Instituições e seus agentes podem trabalhar em possíveis lacunas provenientes dessas políticas, de modo a orientar a comunidade acadêmica em busca de ações locais e globais mais responsáveis e socialmente sustentáveis (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2020).

As considerações dos autores brasileiros parecem sinalizar a importância de se conhecer em profundidade as motivações que regem políticas de internacionalização no país. Pode ser relevante perceber a influência das decisões tomadas em relação a essas políticas, a partir de quem as decide, como e porquê.

Ao refletir a respeito de estudos sobre internacionalização crítica, Stein (2021) pondera que, apesar do crescente interesse pelo assunto, existe o risco de que essas pesquisas circulem apresentando mais do mesmo, se as complexidades e as incertezas dessa internacionalização não forem levadas em consideração.

Em seu estudo, Stein (2021) lança várias questões que convidam pesquisadores a considerar os desafios da atual conjuntura em contextos locais e globais, de modo a abarcar a pluralidade de possíveis futuros tendo em vista a internacionalização. As questões trazidas pela autora englobam a necessidade de se pensar uma internacionalização crítica que não apenas reproduza as mesmas lógicas coloniais que pesquisadores buscam interromper.

Uma internacionalização mais ética e igualitária também foi mencionada pela autora, por seu reconhecimento de que o ensino superior subsidia-se por práticas violentas e insustentáveis em esferas locais e globais. Inspirada por outros autores, Stein (2021) menciona o impacto da internacionalização em mudanças climáticas e como podemos nos preparar para lidar com esses aspectos em um futuro próximo.

Para exemplificar, em entrevista publicada em 18 de janeiro de 2022, por Santiago Castiello e conduzida por Abu Arif e Melissa Whatley¹⁵, na página oficial do grupo de Sharon Stein, intitulada “Challenges and Opportunities in the International Higher Education “Post-Pandemic” Landscape”, os entrevistados Sonja Knutson, Harvey Charles e Adel El Zaïm,

¹⁵ *Link* da entrevista na íntegra: <https://criticalinternationalization.net/2022/01/18/challenges-and-opportunities-in-the-international-higher-education-post-pandemic-landscape/>

acadêmicos dos Estados Unidos e Canadá, apontam reflexões acerca do aumento da mobilidade estudantil nas universidades e a crise climática.

De acordo com o que eles acreditam, o ensino superior pode ser um dos melhores espaços para se discutir e refletir sobre mudanças climáticas, considerando a abertura a assuntos diversos e urgentes. Assim, os acadêmicos afirmam ser necessário que haja nas instituições a compreensão dos impactos da mobilidade dos estudantes a outras localidades na situação climática, de modo a propor soluções que visem ao aproveitamento dessas atividades por parte dos alunos, como experiências remotas, sem agravar os problemas climáticos que se apresentam globalmente. Outro ponto relevante a ser destacado é o de Sonja Knutson, sobre a influência dessas experiências na conscientização dos discentes sobre os impactos globais climáticos, se eles têm se atentado a isso e se esse fator deveria ser uma prioridade ou não.

A menção a impactos climáticos relacionados à internacionalização pode suscitar discussões relevantes sobre adaptações a ser realizadas nesse âmbito. Por exemplo, Bendell (2018), em estudo acerca da necessidade de reexaminar aspectos de trabalho e de vida, a partir do colapso social advindo de mudanças climáticas que se aproxima, convida os leitores a pensar em uma adaptação profunda de uma agenda que reduza os danos e que não piore a situação climática atual.

A recomendação do autor pode servir de alerta para decisões futuramente tomadas por agentes institucionais em relação a aspectos econômicos e sociais da internacionalização, considerando que, de acordo com Bendell (2018), esses campos são os mais afetados. Pode ser significativo entender de forma mais detalhada como aspectos econômicos interferem no processo de internacionalização.

Questões relacionadas a mudanças climáticas e internacionalização podem evocar reflexões sobre ações sociais de pessoas e de instituições para tornar a educação mais ética e igualitária. Vavrus e Pekol (2015), por exemplo, salientam que acadêmicos têm o desafio de se envolver em diálogos que os elevem a ações concretas, e não somente a debates.

Adicionalmente, os autores mencionam a necessidade de cautela em estudos sobre os benefícios psicológicos, sociais e materiais de alunos ao participar de programas de internacionalização. Vavrus e Pekol (2015) ponderam que a experiência de internacionalizar-se varia significativamente a depender do indivíduo, o que exige um olhar menos generalizado e mais realista e que englobe, inclusive, aqueles que possuem experiências vistas pela margem, como alunos do Sul Global, por exemplo.

Em estudo com foco em bases epistemológicas de discursos dominantes sobre a internacionalização em uma universidade pública brasileira, Leal (2021) aborda criticamente aspectos relacionados à internacionalização. Para isso, a autora aponta resultados de sua pesquisa que demonstram a aceitação da comunidade acadêmica pela internacionalização como algo inevitável. De acordo com a autora, essa propagação de ideias tidas como predominantemente benéficas deixam pouco espaço a debates que considerem os dilemas e contradições advindos dessa internacionalização no ensino superior.

Adicional fator enfatizado por Leal (2021) é o discurso sobre o multilinguismo, que traz destaque e importância a todas as línguas, mas que adere ao inglês como o idioma mais conveniente e mais fácil que sustenta a internacionalização. Em sua crítica, a autora menciona o EMI, por exemplo, como uma “forma moderna/colonial de produzir e organizar o conhecimento” (LEAL, 2021, p. 89)¹⁶.

Estudos sobre internacionalização crítica precisam ser desenvolvidos, conforme Leal (2021), para que discursos de internacionalização como bem incondicional, por exemplo, sejam desconstruídos. Não parece ser uma tarefa fácil pensar em possíveis transformações nesse contexto, mas entendo que discussões em internacionalização crítica podem abrir espaços para isso, uma vez que buscam abarcar as complexidades e os desafios desse âmbito, e não somente benefícios que acarretam aos envolvidos.

Além dos tópicos mencionados a respeito da internacionalização e sua importância para discussões críticas, o uso do inglês como meio de ensino também é questionado por Vavrus e Pekol (2015). Os autores enfatizam o poder de pesquisadores de países falantes de inglês como primeira língua e seu fácil acesso a recursos que possibilitam o contato com outras instituições e a propagação de suas pesquisas.

Instituições do Sul Global, por exemplo, vivenciam desvantagens nesse contexto, pela limitação de recursos e oportunidades para seu desenvolvimento, tendo em vista o nível de proficiência na língua muitas vezes exigido para publicações em periódicos de alto impacto (VAVRUS; PEKOL, 2015).

A obtenção de diplomas advindos de universidades do Norte Global, e mais fortemente daquelas situadas em altos níveis em ranqueamentos, está associada ao inglês como um capital simbólico, que torna possível a maior contratação de profissionais em multinacionais, por exemplo. A ideologia que se instaura, nesse contexto, diz respeito à crença de que esses

¹⁶ Original em espanhol: la forma moderna/colonial de producir y organizar el conocimiento.

profissionais, por suas experiências em universidades bem ranqueadas, são mais competentes e possuem mais habilidades para exercer seus cargos, ainda de acordo com Vavrus e Pekol (2015).

No Brasil, estudo desenvolvido por Finardi e Guimarães (2017), cujo objetivo foi discutir a relação entre a avaliação da pós-graduação e a internacionalização do ensino superior brasileiro, enfatiza o impacto da baixa proficiência em inglês como um empecilho para o desenvolvimento da internacionalização. Os autores também mostram que ranqueamentos internacionais são utilizados como beneficiadores de países do Norte Global e de pessoas que dominam o inglês.

O alerta feito por Finardi e Guimarães (2017) no estudo evoca a necessidade de se considerar, de modo cauteloso, ranqueamentos internacionais para representar a realidade brasileira. Uma possível adequação de ranqueamentos nacionais por meio de critérios próprios para avaliação de universidades do Sul Global apresenta-se como sugestão dos autores, de modo que os ranqueamentos internacionais não sejam aqueles unicamente em destaque para mostrar tendências de avaliação de universidades.

Um exemplo disso é o ranqueamento recente feito de 1.406 universidades de 106 países, a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Conforme reportagem publicada em 02 de maio de 2022, no *website* A notícia digital¹⁷, universidades do Sul Global têm se destacado em relação ao desenvolvimento sustentável dentro desses objetivos. As do Paraná, por exemplo, bem avaliadas, foram a UEL, a UEM, a UEPG e a UNIOESTE.

Para que pudessem atingir esse resultado na avaliação, as universidades mencionadas enfatizaram os seguintes objetivos: 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável; 3 – Saúde e Bem-Estar; 4 – Educação; 5 – Igualdade de Gênero; 7 – Energia Limpa; 8 – Trabalho e Crescimento Econômico; 10 – Redução das Desigualdades; 16 – Justiça; e 17 – Parcerias.

A recomendação de Finardi e Guimarães (2017) parece produtiva no sentido de oferecer uma ressignificação a ranqueamentos nacionais e, além disso, considerá-los localmente como grandes avaliadores de desempenho de universidades, o que se mostra inteiramente possível, de acordo com as evidências pelos autores apresentadas e, além disso, pelo ranqueamento relativo aos ODS.

¹⁷ Link da reportagem na íntegra: <https://anoticiadigital.com.br/noticia/20101/ranking-internacional-destaca-sustentabilidade-das-universidades-estaduais-do-parana>

No entanto, é relevante que esses ranqueamentos nacionais não reproduzam a mesma lógica que perpetua parâmetros nesse contexto visto que, assim, podem manter indicadores internacionais intactos e reforçar mais do mesmo. Em relação à avaliação feita pela CAPES, a qual se baseia em aumento de nota dos programas de pós-graduação a partir do número de publicações de docentes e discentes em periódicos internacionais de alto impacto em língua inglesa, pode ser mais relevante a consideração dessas publicações também em revistas nacionais em língua portuguesa, para avaliar os programas, por exemplo.

A despeito das ponderações de posicionamentos mais críticos com relação ao modo como tem se desenvolvido o processo da internacionalização nas instituições de ensino superior, especialmente no contexto brasileiro, convivemos com a predominância da língua inglesa nos vários âmbitos da vida acadêmica, o que tem merecido o termo “Inglesação” (*Englishisation*) como sinônimo daquele processo, como apresento após uma breve contextualização sobre políticas linguísticas.

A próxima seção é necessária para embasar a relação entre política linguística e a prática de EMI na instituição pesquisada, bem como para subsidiar a discussão acerca do que precisaria ser feito em termos de ações direcionadas à formação docente na pós-graduação *stricto sensu*.

2.2 Políticas linguísticas

O debate sobre políticas linguísticas não trata somente de línguas, mas também de questões econômicas, políticas e sociais. Desse modo, pesquisas e desenvolvimento sobre políticas linguísticas devem estar alinhados a problemas e desafios reais que envolvem as línguas, as quais são diretamente interligadas à sociedade (RICENTO, 2006). São, portanto, arenas de embates sobre quais rumos seguir para o alcance dos objetivos definidos coletivamente. Envolvem, naturalmente, decisões sobre quais línguas devem ser usadas na sociedade e na educação (SHOHAMY, 2015). Para essa autora,

É através da PL que são tomadas as decisões em relação às línguas preferidas que devem ser legitimadas, usadas, aprendidas e ensinadas em termos de onde, quando e em que contextos. Assim, a PL atua como uma ferramenta manipuladora na batalha contínua entre as diferentes ideologias. Estas manipulações ocorrem em vários níveis e em várias direções, mas especialmente em relação à legitimidade de usar e aprender determinada(s) língua(s) (por exemplo, o direito de falar e aprender) em determinados contextos e sociedades (status) e suas formas (corpus), ou seja, como devem ser usadas (pronúncia, léxico, gramática, gênero etc.). PLs referem-se a documentos específicos, leis, regulamentos ou documentos de política que

especificam estes comportamentos linguísticos¹⁸ (SHOHAMY, 2015, p. 45, minha tradução).

A autora defende igualmente que os mecanismos para a criação e realização de uma política linguística devem ser regularmente avaliados e monitorados por quem é diretamente afetado por ela, a fim de garantir a proteção de direitos pessoais (SHOHAMY, 2006). Dessa forma, acentua-se a preocupação com políticas linguísticas que não se atentam para as questões éticas resultantes dessas decisões.

As implicações de política linguística adotadas para esta pesquisa são as caracterizadas por Ricento (2006) e Shohamy (2006, 2015), uma vez que considero os afetados pela política de EMI e suas vozes nesse processo, no caso a dos docentes da instituição pesquisada. Além disso, entendo que políticas linguísticas também representam ações e práticas reais em dados contextos, não somente documentos criados por determinado grupo de pessoas.

Políticas linguísticas têm adquirido maior importância desde os anos 1980 devido ao capitalismo global e suas consequências (TOLLEFSON; TSUI, 2014). Nesse cenário, a educação é afetada por políticas curriculares que priorizam a língua inglesa, tida como essencial para participação em sociedades interconectadas, mesmo em contextos em que os aprendizes não são fluentes, como o que acontece pelo EMI.

A crescente inserção do inglês nos sistemas educacionais ao redor do mundo tem sido percebida tanto como um avanço quanto como uma possível ameaça a identidades e culturas locais. Essa tendência pode ser observada especialmente na Europa e Ásia, como apontam Tollefson e Tsui (2014), com relação às políticas linguísticas que têm privilegiado o EMI nos níveis de ensino médio e superior.

Decisões desse tipo podem gerar insegurança em relação ao futuro da língua materna e a sensação de não pertencimento ao próprio país, devido ao uso do inglês. Em Hong Kong, por exemplo, o ensino por meio da língua materna possibilita resultados acadêmicos mais satisfatórios aos estudantes daquele país, em comparação ao ensino por meio do inglês, conforme estudos apresentados por aqueles autores.

¹⁸ Original em inglês: It is through LP that decisions are made with regard to the preferred languages that should be legitimized, used, learned and taught in terms of where, when and in which contexts. Thus, LP acts as a manipulative tool in the continuous battle between different ideologies. These manipulations occur on a number of levels and in a number of directions but especially in relation to the legitimacy of using and learning certain language(s) (e.g., the right to speak and to learn) in given contexts and societies (status) and their forms (corpus), i.e., how they should be used (pronunciation, lexicon, grammar, genre, etc.). LPs refer to specific documents, laws, regulations or policy documents that specify these language behaviors (p. 45).

Apesar de evidências mostrarem que políticas podem vir de imposições ideológicas (TOLLEFSON; TSUI, 2014), Shohamy (2006), por outro lado, destaca que as escolhas pessoais são significativas ao afirmar que “política linguística não é só sobre como as pessoas falam, mas também sobre como elas escolhem usar a língua como um símbolo para construção de identidades”¹⁹ (p. 133).

No contexto brasileiro, discussões acerca de políticas linguísticas mostram-se recorrentes em estudos sobre internacionalização do ensino superior. Verificam-se tensões entre abordagens multilíngues, com a oferta de várias línguas estrangeiras como, por exemplo, nos programas Idiomas sem Fronteiras (PASSONI, 2019)²⁰ e Paraná Fala Idiomas (EL KADRI; EL KADRI; GIMENEZ, 2019)²¹, e as que privilegiam o inglês, como é o caso do EMI.

Essas tensões entre abordagens multi e monolíngues podem impactar decisões futuras em relação à criação de novas políticas, considerando o reforço a ideologias e crenças sobre as línguas e o que pessoas no senso comum pensem que deva ser feito sobre elas (SPOLSKY, 2004). Além disso, privilegiar somente uma língua, como é o caso do EMI, pode servir como um meio de marginalizar outras línguas e usos ao invés de promover e revitalizar minorias em relação às línguas (JOHNSON, 2013).

Decisões e ações sobre usos e aquisição de línguas fazem parte de políticas linguísticas, portanto, iniciativas envolvendo EMI integram a política linguística institucional, estejam elas formalmente definidas ou não. Essas decisões e ações podem oferecer tanto benefícios à comunidade acadêmica, tendo em vista o desenvolvimento de uma segunda língua e oportunidades para a internacionalização, quanto ameaças, considerando possíveis danos a identidades e culturas locais, o que será discutido adiante neste trabalho.

Finalizo esta seção explicando que, ao explorar a formação docente para EMI, esta pesquisa também oferece implicações para a política da instituição, caso se torne uma política institucionalizada futuramente, considerando que investiga o que pode ser feito na IES em relação à formação dos docentes de pós-graduação para EMI.

¹⁹ Original em inglês: LP is not only about how people speak but also about how they choose to use language as a symbol for constructing identities.

²⁰ O Programa Idiomas sem Fronteiras tem o objetivo de promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras. Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>

²¹ Os programas “Paraná Fala Inglês” e “Paraná Fala Francês” fazem parte de um programa maior pertencente ao plano estratégico da SETI chamado “Paraná Fala Idiomas”, que visa promover a internacionalização das Instituições do Ensino Superior do Paraná de modo a colocar os cursos de graduação e pós-graduação de nosso estado em patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras. Disponível em: <https://pfiuel.wordpress.com/>

2.3 Inglesação (*Englishisation*)

A equiparação de internacionalização com atividades desenvolvidas na língua inglesa é conhecida como Inglesação, ou em inglês, *Englishisation*, que se fortalece como prática relacionada ao que se convencionou chamar de globalização. Esta tem sido objeto de acirrado debate no campo da Linguística Aplicada, especialmente sob um viés crítico (BOUSSEBAA; BROWN, 2016). Assim, ao considerar a etimologia da palavra, compreendo que a globalização busca reunir e expandir, de modo global, aspectos que antes tinham alcance local, como produtos, serviços, práticas, ideias etc.

No entanto, a noção de que todos estamos interconectados e nos beneficiando desse cenário global igualmente é uma ilusão, conforme Martinez (2017). Nessa narrativa, existe a falsa percepção de que todas as pessoas, culturas e povos possuem o mesmo valor de forma simétrica, o que acoberta as consequências negativas advindas da globalização hegemônica (MARTINEZ, 2017).

Ainda de acordo com a autora, no ensino superior, a reprodução de saberes privilegiados, como o uso do inglês, tem origem em imperativos globais, que reforçam práticas políticas e pedagógicas institucionais com foco em internacionalizar a todo custo. Nesse processo, o inglês vem como língua oficial, o que fortalece o movimento Inglesação. A predominância do inglês em inúmeras interações nos mais diversos domínios sociais, apesar de amplamente propagada e difundida, não exclui a possibilidade de se questionar que inglês é esse que tanto poder tem e oferece (JORDÃO *et al.*, 2020).

Ao mesmo tempo em que oferece poder e oportunidades, o inglês também pode causar exclusões. Isso ocorre pelas relações de poder originárias de quem faz uso da língua inglesa que legitimam grupos de dominância social e diferentes formas de capital, oferecendo ainda mais poder a quem domina o idioma. São pertinentes questionamentos sobre equidade de acesso ao inglês, isto é, como empoderar pessoas a participarem em inglês, dar condições necessárias para isso, e de que modo a internacionalização do ensino superior pode acirrar ou minimizar desigualdades ao eleger, por exemplo, o inglês como a língua de ensino (ARCANJO, 2015; MARTINEZ, 2017).

Adicionais questionamentos acerca da adoção do inglês podem envolver o acesso à língua desde a educação básica e como isso influencia no momento em que pessoas iniciam a jornada acadêmica. A falta de qualidade no ensino de inglês na educação básica gera efeitos negativos e pode reforçar desigualdades, uma vez que fortalece o poder apenas de quem já

domina o idioma, ficando, portanto, à margem, aqueles que não tiveram esse respaldo desde cedo.

Um exemplo disso é a obrigatoriedade do inglês como única língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, conforme apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²². Não parece ser o caminho obrigar o ensino de uma única língua estrangeira se este ensino apresenta defasagens e reforça desigualdades sociais. Uma perspectiva multilíngue, isto é, que abarque outras línguas, busca incluir o inglês, e não prestigiá-lo como única língua. No caso do EMI, entretanto, o foco é no inglês, o que demandaria a continuidade do aprendizado e justificaria a sua obrigatoriedade no ensino básico, desde que seja ofertado com as devidas condições.

No contexto italiano, por exemplo, de acordo com Murphy e Zuaro (2021), Inglesação tem conotações negativas como ameaça, problema ou injustiça, ao passo que internacionalização é mais abrangente e não diz respeito apenas aos usos do inglês. Por esse indicativo, Murphy e Zuaro (2021) explicam que os dois termos não tem coincidências, nem em significado e nem em uso. Além disso, interessantemente, as autoras ressaltam o fato de a internacionalização não ser discutida em associação direta ao Inglesação no contexto por elas pesquisado.

Esses resultados são sobre o contexto do ensino superior italiano, mas destaca-se a conclusão das autoras de que a introdução do inglês em sistemas educacionais não é um indicador de internacionalização, assim como nem todo uso do inglês deve ser relacionado às conotações negativas de Inglesação (MURPHY; ZUARO, 2021). Isso pode apontar que aulas em inglês não são sinônimo de internacionalização, e que um programa de pós-graduação, por exemplo, por ter aulas ministradas nessa língua, não é necessariamente um programa internacionalizado.

Em estudo sobre mitos da internacionalização, De Wit (2011) salienta que considerar o inglês como equivalente à internacionalização causa o enfraquecimento de outras línguas e reforça o declínio na qualidade da educação, pelo fato de não ser o inglês a primeira língua dos discentes e docentes.

Em matéria publicada no jornal e *website* “University World News”²³, Adriansen (2020) explica a associação feita entre a ideia de internacionalização e o uso do ensino por meio do inglês, como se ‘internacional’ fosse reduzido somente à língua inglesa. A autora relata, com

²² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

²³ Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200204102252726>. Acesso em: 11 fev. 2020.

exemplos, sua própria experiência como estudante na Dinamarca, quando as leituras deveriam ser feitas em língua dinamarquesa, inglesa, norueguesa, sueca e francesa e, na Austrália, somente em língua inglesa. Assim, nas palavras da autora,

A internacionalização do currículo pode potencialmente abrir o mundo da educação ao incluir uma diversidade de perspectivas; no entanto, pode também fechar o mundo através da "ocidentalização" ou "anglicização" da educação e do currículo (ADRIANSEN, 2020, n. p.).

Esse relato acentua-se pela ênfase dada à oposição entre diversidade de perspectivas e ocidentalização da educação. Ao atentar-me ao significado da palavra “diversidade”, noto que isso se relaciona ao que é diferente, diverso, variado, ou seja, parece ser primordial o entendimento do que isso realmente quer dizer na prática para que haja a abertura de espaços, no ensino superior, para línguas menos valorizadas e conhecidas e da acessibilidade de conhecimentos.

No Japão, por exemplo, evidências mostram que os alunos precisam comprovar ser bons falantes da língua inglesa antes de entrar na universidade, uma vez que devem apresentar notas satisfatórias nos exames de admissão (MURATA, 2019).

O dado acima pode reforçar a importância e a possibilidade de se buscar o questionamento e a reflexão, em todos os lugares, se deve ser inglês o idioma exigido e qual é esse inglês que tem sido legitimado ao redor do mundo, e das consequências disso para a sociedade. Por exemplo, o âmbito do Japão, apesar de ser diferente do Brasil, sugere que, embora seja um país desenvolvido, ainda segmenta a sociedade (os aprendizes) com normas e padrões linguísticos muitas vezes inalcançáveis, dificultando o acesso amplo de alunos ao ensino superior japonês e tornando-o, portanto, desigual.

No entanto, apesar do discurso acerca da “necessidade de internacionalizar-se”, proponentes do âmbito acadêmico ainda se mostram resistentes à diversidade e ao que foge aos modelos universalizantes estabelecidos para acesso a esse contexto. Não se faz possível conceber a internacionalização por meio de modelos que se encaixem a todos os âmbitos igualmente, haja vista os contextos particulares de cada instituição e suas próprias necessidades (DE WIT, 2019).

Não obstante, nas universidades, padrões e normas se originam de um profundo e quase irreduzível enraizamento estrutural, que constantemente se reproduz (PARK; WEE, 2012). O encorajamento e a discussão críticos são sugestões oferecidas por Park e Wee (2012) a respeito de como padrões estabelecem-se na sociedade.

As recomendações de Park e Wee (2012) corroboram as reflexões mencionadas nesta seção, sobre a relevância do questionamento crítico. Concordo, portanto, que a criticidade pode surgir de dentro de cada indivíduo, pelo estímulo e orientação para isso, sobre suas próprias convicções, e suscitar mudanças positivas em longo prazo, contudo faz-se necessária a ressignificação de crenças e ideologias, que, por vezes, podem dificultar o desenvolvimento do processo crítico em relação à língua.

Isso ocorre pois, no mercado linguístico, as ideologias do “inglês global” ancoram-se em desigualdades estruturais (PARK; WEE, 2012), isto é, pelas considerações dos autores, parece ser preciso transformar esse mercado de forma crítica, buscando a criação de políticas que abordem problemas advindos de lógicas opressivas e hierárquicas.

Torna-se motivo para questionamentos o fato de proponentes do ambiente acadêmico, como gestores e docentes, aceitarem a globalização e considerá-la inevitável sem abrirem-se à diversidade, à multiculturalidade e, também, ao multilinguismo. Archanjo (2015), pesquisadora brasileira, defende esse ponto ao mencionar a importância da diversidade linguística:

Em um país com tal diversidade linguística, não se justifica, pois, a manutenção representativa ideológica de uma unidade monolíngue. Um país multilíngue não se constrói apenas pelo reconhecimento da existência de múltiplas línguas, mas pela adoção de medidas institucionais – educacionais, sobretudo – que venham valorizar e manter o patrimônio familiar, linguístico, cultural e histórico de seus cidadãos e que promovam condições de acesso a esse conhecimento. (p. 635).

A constatação da autora reflete o enfraquecimento de línguas minoritárias, por exemplo, por fatores da modernidade. Além disso, Archanjo (2015) menciona transformações urbanas, meios de comunicações e massificação da cultura, novos sistemas de linguagem e códigos que fazem outras línguas assumirem papel de preponderância. Assim, ela reforça o papel de políticas linguísticas de Estado para promoção de línguas minoritárias.

Neste estudo, busco entender, dentre outros aspectos, se os participantes da pesquisa consideram esses termos como sinônimos e se atribuem sentido negativo à predominância do inglês. Farei a discussão mais aprofundada sobre isso posteriormente, porém, sobre o ensino por meio do inglês, Murphy e Zuaro (2021) defendem, com base em outro estudo desenvolvido por uma delas (MAGGIONI; MURPHY, 2018), que a internacionalização fomentada por meio do inglês possivelmente “representa uma ponte para outras culturas e um modo de fazer a

cultura da academia italiana mais acessível a públicos internacionais, em vez de ser uma ameaça a sua identidade (p. 183)²⁴.

Independentemente da possível ressignificação do inglês no ambiente acadêmico como possibilidade de dar visibilidade à produção bibliográfica, sua predominância em relação a outras línguas é um aspecto a ser considerado pelas iniciativas de EMI. Em uma perspectiva de internacionalização crítica, significados atrelados à ideia de cooperação poderiam ser mais compatíveis com o conceito de inglês como língua franca, o que será tratado mais detalhadamente na seção 2.5.

2.4 Concepções de EMI

Uma das características de Inglesação é a oferta de aulas em língua inglesa em contextos nos quais ela não é dominante. EMI tem se tornado cada vez mais evidente e passado por transformações na literatura nos últimos tempos. Na Europa, por exemplo, onde pesquisas em EMI são recorrentes, desde o início dos anos de 1950 e 1980, alguns países como Suécia, Holanda, Finlândia e Hungria se adaptaram ao ensino por meio do inglês, mas foi em 1990 que o fenômeno se fortaleceu e se espalhou por toda a Europa Ocidental, Central e Oriental e, mais recentemente, também no Leste e Sudeste da Ásia (COLEMAN, 2006; GALLOWAY; RUEGG, 2020).

Originalmente definido de modo restrito a contextos nos quais o inglês não é a língua dominante, e com foco em um modelo instrucional centrado no professor, a prática vem sendo redefinida. Por exemplo, o I de instruction vem sendo substituído por E de education (DAFOUZ; SMIT, 2016). A diferença entre esses termos, conforme Galloway (2020, p. 6), ancora-se na natureza multilíngue do inglês para o ensino, aprendizagem, pesquisa e dimensões administrativas, além do ensino de diferentes disciplinas por meio do inglês em âmbitos nos quais o inglês não é a primeira língua de comunicação.

Levando em conta que mesmo em contextos em que o inglês é dominante, o corpo discente pode ser multilíngue, e *English-Medium Education in Multilingual University Settings* (EMEMUS) capta melhor essa situação. Por outro lado, há contextos em que tanto docentes e discentes compartilham de uma língua comum e, ainda assim, as aulas podem ser ministradas

²⁴ Original: Internationalization achieved through the medium of English can represent a bridge to other cultures and a way of making Italian academic culture more accessible to international audiences, rather than a threat to its identity (MAGGIONI; MURPHY, 2018), referenciado por Murphy e Zuaro (2021).

em inglês, como é o caso do Brasil. Considerando o interesse deste estudo, a opção pelo termo “Ensino por Meio do Inglês”, portanto, parece ser mais adequado.

Mas, se tem crescido tanto, o que de fato é EMI? Essa é a pergunta feita por Macaro (2018) para sinalizar a necessidade de reflexão do termo utilizado e das definições dadas. Dearden (2015), uma das autoras mais citadas em referências sobre EMI ao redor do mundo, acredita que seja “o uso da língua inglesa para o ensino de assuntos acadêmicos em países ou jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês”²⁵ (p. 2). Neste sentido, EMI diz respeito a qualquer etapa de escolarização e não se restringe ao ensino superior, onde é visto como parte das estratégias de internacionalização (BRITISH COUNCIL, 2019).

Em recente revisão de literatura, Galloway (2020) alerta que definições iniciais de EMI vem sendo reformuladas, como, por exemplo, a proposta de Jenkins (2019) de que contextos anglófonos também deveriam ser incluídos, pois o aumento no número de estudantes internacionais torna esses ambientes multilíngues, de modo similar aos encontrados em contextos não-anglófonos.

Como já mencionado, no contexto brasileiro há situações em que os estudantes, em sua maioria, senão em sua totalidade, são falantes de português, e o EMI é visto como uma oportunidade para aprendizagem e/ou para prática da língua inglesa (GIMENEZ, 2018; MACARO, 2015). Por isso, alguns autores consideram que CBI (*Content-Based Instruction*) ou CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) poderiam ser tomados como referência. Contudo, há diferenças entre eles, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Diferentes conceitos de CBI, CLIL e EMI

EMI	CLIL	CBI
<p>“O foco central é no domínio de conteúdo dos estudantes, e não há objetivos de língua especificados.” (UNTERBERGER & WILHELMER, 2011, p. 96).</p>	<p>“Diversas metodologias que são usadas utilizam do foco duplo na formação, onde a atenção é dada a ambos os tópicos e língua.” (MARSH, 2008, p. 1986).</p>	<p>“Uma abordagem integrada a instrução de língua, tópicos, texto e tarefas de conteúdo ou aulas sobre um assunto, mas com foco em habilidades linguísticas acadêmicas e cognitivas.” (CRANDALL & TUCKER, 1990, p. 83).</p>

²⁵ Original em inglês: The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English.

<p>“Possui foco apenas em aprendizagem de conteúdo.” (SMIT & DAFOUZ, 2012, p. 4).</p>	<p>“Uma abordagem educacional com foco duplo... uma fusão de conteúdo e aprendizagem de língua.” (COYLE, HOOD & MARSH, 2010, p. 6).</p>	<p>“Um modo efetivo de engajar alunos com fontes de conteúdo, enquanto que ao mesmo tempo melhoram suas habilidades linguísticas.” (MESUREUR, 2012, p. 71).</p>
<p>“Um termo guarda-chuva para conteúdos acadêmicos ensinados por meio do inglês, não fazendo referência direta ao objetivo de melhorar o inglês dos alunos.” (DEARDEN & MACARO, 2016, p. 456).</p>	<p>“Partes do currículo são entregues por meio de uma língua estrangeira. Aprendizizes adquirem a língua alvo naturalmente.” (COLEMAN, 2006, p. 4).</p>	<p>“Ensino concomitante de conteúdos acadêmicos e habilidades na segunda língua.” (BRINTON, SNOW & WESCHE, 2003, p. 2).</p>
<p>“Programas ensinados em inglês predominantemente objetivam a aquisição de conhecimento de conteúdos.” (UNTERBERGER, 2014, p. 37).</p>	<p>“Aprendizes estão engajados em uma prática de aprendizagem conjunta de conteúdos e língua estrangeira.” (SMIT & DAFOUZ, 2012, p. 1).</p>	<p>“Objetiva desenvolver ambos os conhecimentos de língua e o de conteúdos dos alunos.” (BUTLER, 2005, p. 229).</p>
<p>“O uso do inglês para o ensino de conteúdos acadêmicos em países ou jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês.” (DEARDEN, 2014, p. 4).</p>		<p>“Muitos programas de línguas aprovam (CBI), mas só usam cursos de conteúdo como um veículo para ajudar os alunos a dominar a língua.” (STOLLER, 2002a, p. 112).</p>

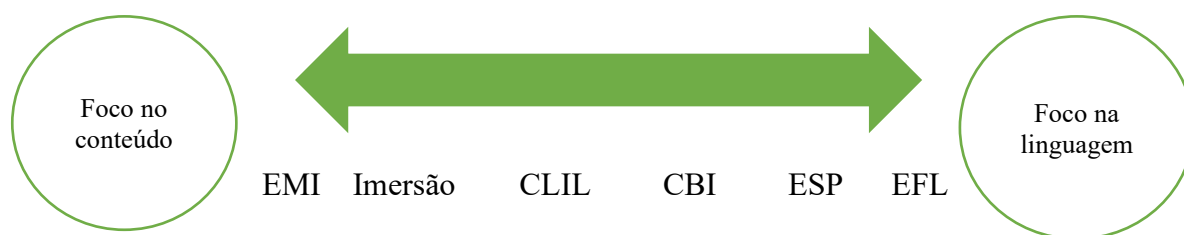
Fonte: BROWN; BRADFORD (p. 329, 2017, tradução minha).

O Quadro 1 mostra que os objetivos do EMI enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdo em inglês, sem atenção específica ao desenvolvimento da proficiência linguística. Por outro lado, CLIL e CBI prezam pela abordagem de conteúdo e pelas habilidades linguísticas. Para Airey (2016), por exemplo, separar língua e conteúdo nesse contexto é uma falácia, pois ambos estão interligados. Entretanto, Macaro *et al.* (2018) observam que EMI é mais empregado no ensino superior, e quanto às distinções entre CLIL e CBI, eles afirmam:

[...] na América do Norte, o fenômeno é por vezes rotulado de ‘imersão’ ou ‘aprendizagem baseada no conteúdo’ ou ‘aprendizagem de línguas baseada no conteúdo’ ou ‘educação de línguas baseada no conteúdo’. Na Europa, mas não exclusivamente, geralmente é rotulado de ‘aprendizagem integrada de conteúdos e línguas’ (CLIL) ou ‘integração de conteúdos e línguas no ensino superior’ ou ‘programas de ensino de inglês’²⁶. (p. 37).

Se considerarmos o *continuum* adaptado por Galloway (2020), EMI se assemelha a vivências de imersão, onde não há foco explícito em questões de língua. A análise de situações específicas poderá permitir localizar as práticas pedagógicas em algum ponto dessa figura.

Figura 2- *Continuum* de programas que integram aprendizagem de língua e conteúdo



Fonte: Adaptado de Thompson e McKinley, 2018, citado em Galloway, 2020, p. 13.

Similarmente, Baumvol e Sarmiento (2016, p. 73) também se apoiam na noção de *continuum* e afirmam que:

O contexto de surgimento do EMI não guarda relação direta com propósitos primordiais de educação linguística, mas sim com a possibilidade de proporcionar a aprendizagem de diferentes áreas de conhecimento tendo a língua inglesa como veículo. [...] parece que, em sua origem, o EMI se posiciona, no contínuo apresentado [...] mais próximo da extremidade de abordagens preocupadas principalmente com o conteúdo.

Essas colocações nos alertam para a necessidade de não se tomar definições fixas como ponto de partida, mas sim, explorar quais sentidos de EMI emergem em contextos específicos. São estas também as conclusões das autoras:

Defende-se aqui a existência de uma “gradação” quanto à presença da língua inglesa (ou outra língua adicional) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Em outras palavras, não se está diante de uma questão puramente binária no sentido de que “há” ou “não há” uso de EMI, mas sim de variados contextos em que a língua inglesa possa ser utilizada por mais (ou

²⁶ Original em inglês: In North America the phenomenon is sometimes labelled ‘immersion’ or ‘content-based learning’ or ‘content-based language learning’ or ‘content-based language education’. In Europe, but not exclusively in Europe, it is usually labelled ‘content and language integrated learning’ (CLIL) or ‘integrating content and language in higher education’ or ‘English-taught programmes’.

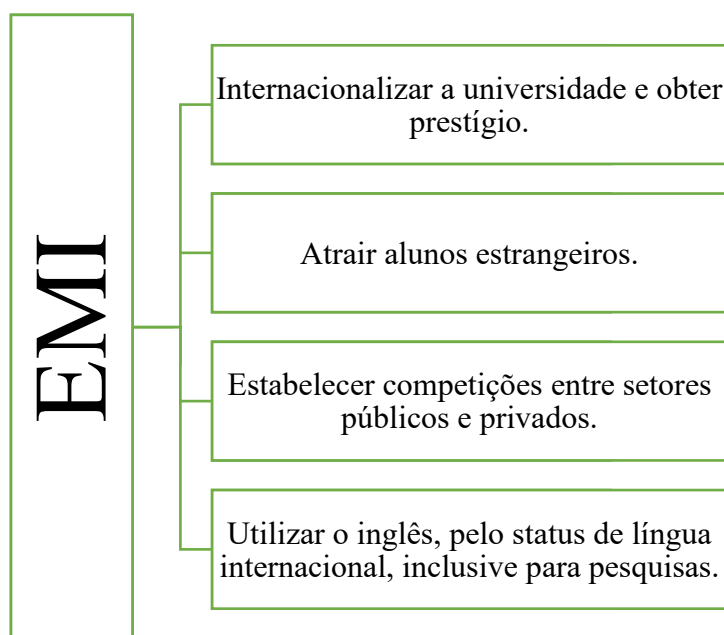
menos) participantes e em mais (ou menos) contextos e meios dentro de uma mesma sala de aula. (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 77).

Obviamente, o modo que se interpreta EMI guarda relação com as motivações para tal. Assim, parece inegável a necessidade de apoio para a implementação do EMI, independente do modelo seguido (GALLOWAY; RUEGG, 2020), uma vez que dependeria de cada país, universidade e disciplina e suas reais necessidades.

2.5 Motivações para o EMI

Inúmeros estudos têm buscado compreender os motivos que levam instituições de ensino superior a incentivarem aulas ministradas em inglês. Com base em Macaro *et al.* (2018, p. 37), apresento alguns desses motivos na figura abaixo:

Figura 3 – Objetivos de implementação do EMI por Macaro *et al.* (2018)



Fonte: a própria autora, com base em Macaro *et al.* (2018).

Uma parte significativa das finalidades do EMI parecem concorrer para seu fortalecimento como estratégia de internacionalização, a partir do que os autores apontam. No Brasil, a contribuição de EMI para a aprendizagem de inglês também se sobressai, embora não seja esse o intuito, de acordo com Martinez, Fogaça e Figueiredo (2019). Dentre as motivações para a adoção de EMI no Brasil está a influência do sistema de avaliação da CAPES e seus

parâmetros de qualidade, o que leva ao interesse das IES brasileiras pela prática (GIMENEZ *et al.*, 2018).

Ao considerar o EMI nesse contexto, a Internacionalização em Casa, também conhecida, nos termos em inglês, como *Internationalization at Home, Campus-based internationalization* ou *Internal internationalization* (BAUMVOL; SARMENTO, 2016), tem destaque.

Ao contrário da internacionalização no exterior, a Internacionalização em Casa tem o benefício de buscar o alcance de todos os alunos de uma instituição. Esse alcance engloba proporcionar aos alunos a oportunidade de “adquirir atitudes, habilidades e conhecimentos internacionais e interculturais”²⁷ (BEELEN, 2013, p. 136).

Para a implementação de políticas para Internacionalização em Casa, é preciso, segundo Beelen (2013):

A liderança estar empenhada em conduzir o processo de internacionalização do currículo a nível universitário e de corpo docente. A política institucional deixa espaço suficiente aos programas individuais para se adaptarem aos atributos dos graduados para disciplinas e programas específicos. O pessoal acadêmico está empenhado na internacionalização do currículo. O desenvolvimento da dimensão internacional e intercultural é apoiado por unidades de desenvolvimento de pessoal e treinadores. Alianças estratégicas entre as partes interessadas dentro da universidade, tais como entre responsáveis pela política, responsáveis pela garantia de qualidade, gestores de RH, instalações gerentes e o Escritório Internacional²⁸. (p. 142).

Entretanto, Galloway e Ruegg (2020) ponderam que o êxito na implementação de políticas não é garantido, embora ofereça benefícios em níveis institucionais, nacionais e pessoais. Por ser uma tendência mundial, é preciso haver mais pesquisas relativas ao desenvolvimento do EMI, com um monitoramento para identificar as metas, o apoio e o treinamento adequado dos envolvidos. Além disso, Galloway e Ruegg (2020) deixam explícita a importância de uma abordagem estratégica em EMI para garantir os benefícios almejados.

A sugestão de abordagem estratégica é pertinente, mas faz-se necessário entender como elaborar essa estratégia, com base em que preceitos, considerando o contexto de cada

²⁷ Original em inglês: “to acquire intercultural and international knowledge, skills and attitudes.”

²⁸ Original em inglês: Leadership is committed to driving the process of internationalisation of the curriculum at university and faculty levels. The institutional policy leaves individual programmes enough space to adapt it to the graduate attributes for particular disciplines and programmes. Academic staff is engaged in internationalisation of the curriculum. The development of the international and intercultural dimension is supported by staff development units and coaches. Strategic alliances between stakeholders within the university such as between policy officers, quality assurance officers, HR managers, facilities managers and the International Office.

instituição, como ressaltado por Beelen (2013). Já foi mencionado neste estudo que não existe um único modo de fazer isso, portanto os esforços podem ser feitos para a criação de abordagens que realmente levem em consideração o que a instituição precisa, de modo que faça sentido para quem delas faz uso.

Dentro dessa estratégia, pode ser importante entender mais a respeito da Internacionalização do Currículo. Leask (2009) a define como:

A incorporação de uma dimensão no conteúdo do currículo, bem como no ensino e processos de aprendizagem e serviços de apoio de um programa de estudos. Um currículo internacionalizado engajará os alunos com informações internacionais de pesquisa e diversidade cultural e linguística. Desenvolverá propositadamente as suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais²⁹. (p. 209).

Essa definição ressalta a importância dos aprendizados internacional e intercultural, além dos processos de ensino e aprendizagem com foco no engajamento dos alunos com a diversidade cultural e linguística, que os envolve em uma dimensão global na instituição e na sala de aula (LEASK, 2009).

No estudo de Gimenez e colaboradoras em British Council (2019), essas motivações na instituição pesquisada estiveram relacionadas com: visibilidade internacional dos programas de pós-graduação, disseminação de pesquisa realizada por pesquisadores da instituição, atratividade institucional de estudantes de outros países, mobilidade, parceria com instituições internacionais e, conseqüentemente, fortalecimento da internacionalização, crescimento profissional, quebra de barreiras linguísticas, confiança para usar inglês e motivação para os estudantes aprenderem e praticarem inglês. Deste modo, aulas em inglês foram vistas não apenas com conseqüências práticas para o uso da língua, mas também com caráter simbólico para indexar internacionalização.

2.6 Aproximações entre EMI e ILF

Nesta seção, discuto sobre a concepção de inglês como língua franca (ILF), que se caracteriza por diferentes apropriações, e que neste trabalho assume um viés crítico, juntamente aos outros conceitos trazidos nas seções anteriores. Abordo os motivos pelos quais ILF foi escolhido para embasar a análise de EMI nesta tese, tendo em vista suas contribuições sobre o

²⁹ Original em inglês: The incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning processes and support services of a program of study. An internationalised curriculum will engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity. It will purposefully develop their international and intercultural perspectives as global professionals and citizens.

papel das línguas na construção do conhecimento e suas implicações para a formação docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Campo de pesquisa em desenvolvimento, o inglês como língua franca (ILF) tem sido tema de pesquisas ao redor do mundo, mais fortemente nos contextos europeu e asiático (JENKINS *et al.*, 2011; MAURANEN *et al.*, 2010; MURATA, 2019). A diversidade de concepções relacionadas ao termo tem sido objeto de controvérsias, ora por situá-lo como estratégia de manutenção da hegemonia linguística (MENEZES DE SOUZA, 2020), ora por apresentar-se como possibilidade de reinterpretação na perspectiva decolonial (DUBOC; SIQUEIRA, 2020).

Essa heterogeneidade de entendimentos pode ser ilustrada pelos diferentes termos utilizados nas pesquisas, conforme destaca Haus (2018, p. 127):

[...] estas investigações resultaram, portanto, em uma gama de terminologias como Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF) e etc., cada uma com diferentes conceitos e implicações para o estudo das situações em que a língua inglesa está presente.

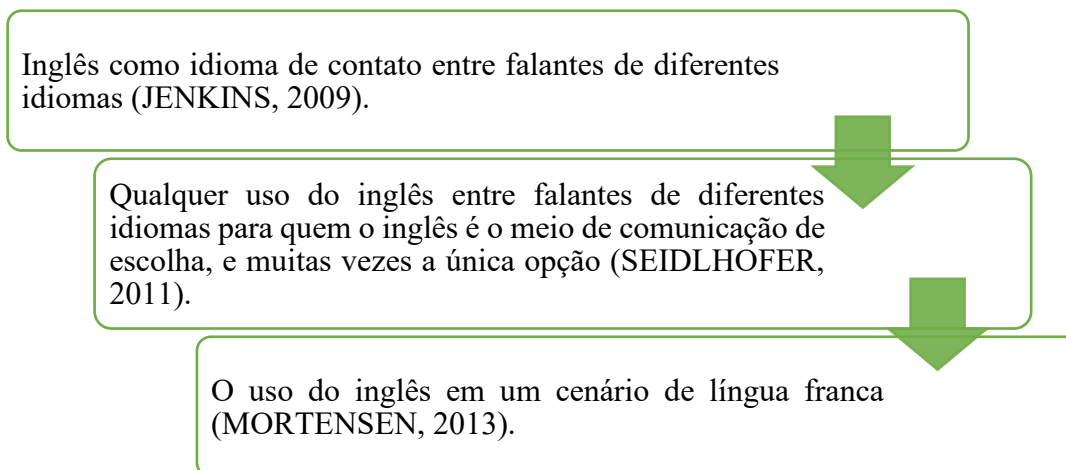
A variedade de termos não parece acrescentar muito aos estudos na área, uma vez que são apenas rótulos, sem expressar diferenças ou similaridades entre eles (HAUS, 2019). Além disso, essas concepções podem apresentar confusões, uma vez que depende dos interesses de quem delas faz uso, ao considerar, na sociedade, a função e o papel do inglês (JORDÃO, 2014).

Por seu caráter questionável e ainda recente, com início do desenvolvimento de estudos nos anos 2000, por autoras seminais, como Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001), como já mencionado anteriormente, as discussões no âmbito do ILF permitem que diferentes reflexões sejam feitas “[...] sobre língua(gem) e processos sociais, relações de poder e inclusão/exclusão em escala mundial” (GIMENEZ, 2015, p. 75) e, portanto, fazem emergir questionamentos que colocam em xeque o *status quo*, centrado em ideologias linguísticas que reforçam visões de língua hierarquizantes. A tentativa de relacionar esses termos a determinadas concepções é produtiva quando permite afastar entendimentos dos quais não se comunga.

O rótulo ILF, portanto, tem uma trajetória vista por muitos como conflitante (O'REGAN, 2014). Entretanto, dada a ênfase que estudos nessa área tiveram no contexto europeu, é a partir dele que se demarca os desdobramentos do conceito. Jenkins (2015) procurou

estabelecer essa cronologia relembando as primeiras definições de ILF. O esquema³⁰ a seguir pode auxiliar a compreensão do que as teorias seminais enfatizam.

Esquema 1 – Três das primeiras definições de ILF em ordem cronológica



Fonte: a própria autora, com base em Jenkins (2015).

Neste trabalho, a definição utilizada para ILF é a postulada por Jenkins (2015), a partir da ideia de “ambientes comunicativos multilíngues em que o inglês é conhecido por todos os presentes, e por isso está sempre potencialmente "na mistura", independentemente de ser ou não utilizado, e o quanto é realmente utilizado” (p. 73)³¹.

É importante, também, abordar críticas sendo feitas em torno do conceito de ILF, como a de O’Regan (2014), o qual identifica uma imprecisão na articulação do termo, considerando que autores da área o tem concebido como se fosse uma variante e, ao mesmo tempo, enfraquecido seu caráter plural e variado em seus contextos de uso. A crítica do autor parece refletir o próprio aspecto questionável e complexo do conceito e de suas interpretações ao redor do mundo por seus autores.

Guilherme (2019), a título de exemplo, sustenta que se trata de um conceito acrítico, pois não engloba reflexões sobre poder na comunicação. Ao invés disso, enfatiza superficialidades relacionadas à comunicação, o que seria, para Guilherme (2019), apenas a ponta do *iceberg* nos estudos sobre ILF. Além disso, a autora ressalta o fato de o conceito

³⁰ Original: English as it is used as a contact language among speakers from different first languages (Jenkins, 2009). Any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option (Seidlhofer, 2011). The use of English in a lingua franca scenario (Mortensen, 2013).

³¹ Original em inglês: “multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always potentially ‘in the mix’, regardless of whether or not, and how much, it is actually used.”

favorecer elites do Norte Global, falantes de inglês, nativos ou não, e ser mais acessíveis a elas do que à maioria dos falantes de inglês que se encontram em outras partes do mundo.

A hegemonia do inglês e o interesse em tratá-la criticamente também têm sido objeto de estudos a partir de ILF no Brasil (DUBOC, 2019; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIQUEIRA, 2018). Representantes do movimento “*ELF* feito no Brasil”, grupo de estudos e pesquisas desenvolvido por autores da área de ILF no Brasil, Duboc e Siqueira (2020) evidenciam, por meio do pluralismo epistêmico, pesquisas locais sobre o assunto.

Os autores alertam para a necessidade de epistemologias alternativas e críticas que suscitem novos caminhos para ILF, a partir do Sul Global, no entanto reconhecem esforços já realizados e seus efeitos no ensino e aprendizagem de inglês no Brasil. Apesar dessas controvérsias, considero o conceito produtivo no contexto de EMI sob a perspectiva de internacionalização crítica, por abrir-se para questionamentos sobre hierarquias entre falantes e pela possibilidade de conceber o inglês criticamente.

Aspectos relacionados ao tipo de inglês utilizado em contextos de EMI têm sido pouco explorados pela literatura, se comparados a questões de ordem prática, segundo Kuteeva (2020). Embora ainda não tenha sido amplamente discutida, a conceitualização de inglês esperada em EMI é um tema relevante, considerando seus efeitos na interação entre atores envolvidos, como docentes e discentes, por exemplo. Murata (2019) também faz um alerta sobre os principais interessados em contextos de EMI não se mostrarem dispostos a uma discussão crítica em relação à natureza do inglês esperado em EMI.

Para Kirkpatrick (2014, p. 9), em sua pesquisa em âmbito asiático, o inglês do EMI significa apenas inglês, que quase sempre se baseia em modelos de falantes nativos. De acordo com o autor, em substituição à insistência por políticas que fortalecem a hegemonia do inglês, é necessário o fomento ao uso de recursos linguísticos por discentes multilíngues, por exemplo, e que eles sejam motivados e permitidos a isso em todo o processo de realização de seus cursos.

Adicionalmente, são poucas as evidências sobre o que significa “inglês” no contexto de EMI. Costa (2015) afirma não ter encontrado evidências sobre o inglês utilizado em cursos para treinamento de docentes em EMI em universidades na Europa, pela indisponibilidade de dados. Além disso, os dados obtidos pela autora sobre quem conduzia os cursos apontam especialistas em línguas, considerando o foco em língua e metodologia, contudo não se sabe se os instrutores são nativos de inglês ou não. A justificativa da autora para essa falta de acesso a dados em sua pesquisa é devido a cada instituição possuir uma diretriz, o que não torna igualmente acessíveis e publicamente divulgados os cursos e detalhes a respeito, a depender da universidade.

Questões pertinentes à língua inglesa também são discutidas por Kirkpatrick (2018), em Macaro *et al.* (2018), que aponta a lacuna de estudos sobre preceitos defendidos pela perspectiva de ILF fazerem parte do EMI. Isto significa que universidades multilíngues poderiam criar políticas linguísticas que privilegiassem a perspectiva ILF, por ser esta uma visão da língua inglesa que não desconsidera seu uso por falantes de múltiplas línguas (KIRKPATRICK, 2014).

Em seu estudo sobre percepções de discentes a respeito do uso do inglês em contextos de EMI, Kuteeva (2020) mostra como, por exemplo, relações de poder, dinâmicas de grupo, aprendizagem e integração social têm influência no posicionamento de alunos e nas conceitualizações de inglês. Isso ocorre pelas diferenças entre eles em relação a outras línguas utilizadas em determinados grupos além do inglês.

O EMI impulsiona-se, portanto, como uma estratégia para internacionalização que fortalece os usos do inglês para fins acadêmicos. Pelo fato de que esses usos se realizam em contextos multilíngues, preocupações com aderência a padrões de falantes nativos não são pertinentes. Desse modo, faz todo sentido filiar-se à visão de ILF no contexto de EMI.

Embora sejam diferentes, ter o falante nativo, ou o inglês padrão na contemporaneidade, como modelo para competência linguística é:

[...] perpetuar conceitos arraigados, ainda, em muitos cursos de formação de professores de línguas e compartilhados por muitos aprendizes de línguas de que o referencial é o falante nativo – ainda que se questione o que é o falante nativo. Em uma perspectiva multilíngue da sociedade contemporânea, esta ambição é altamente desaconselhada. (ARCHANJO, 2015, p. 645).

No entanto, a promoção de uma abordagem orientada pela perspectiva de ILF, em vez do reforço a variantes nativas de inglês, pode tornar a realidade multilíngue mais evidente e, desse modo, contornar os problemas de desigualdade e perda de domínio, ou seja, da identidade em relação à primeira língua e a seu uso. Coerente com uma perspectiva crítica de adoção do EMI, nesta pesquisa, entendo que o inglês como língua franca, como parte do repertório linguístico de falantes multilíngues, é a que atende de maneira mais satisfatória aos propósitos de minimizar desigualdades provocadas pela sua adoção como língua do ensino na pós-graduação.

Ainda que sejam incipientes os estudos sobre ILF em EMI, Murata (2019) se distingue por encorajar pesquisadores a propor a criação de políticas informadas e orientadas pela perspectiva de ILF, desde o nível individual até o governamental. Desse modo, conforme a

autora, será possível fornecer oportunidades conscientes de uso de inglês considerando a diversidade e os mais diferentes *backgrounds* comunicativos entre os falantes.

Ideologias acerca da preferência por variedades específicas do inglês como mais ou menos aceitáveis na academia podem limitar falantes multilíngues. Ao redefinir o conceito de ILF como multilíngua franca, Jenkins (2015) procura englobar o multilinguismo problematizando o fato de que o inglês não pode ser desconsiderado em discussões sobre multilinguismo, apesar dos contextos em que a língua não tem uma função ou um papel determinados.

A problematização da autora parece similar à de Dafouz e Smit (2016), pela sugestão da sigla EMEMUS para EMI, como já referido, isto é, como uma tentativa de destacar o caráter multilíngue de universidades indo além da instrução. Jenkins (2015) ressalta, ainda, que o inglês como uma multilíngua franca (ELF3), consiste na disponibilidade do inglês como uma possível escolha na comunicação, mas sem ser, necessariamente, escolhido.

Embora a concepção de ILF como multilíngua franca possa ser interpretada como um reconhecimento de que os falantes em contextos de ILF são multilíngues, ela também é vista como uma “[...] manobra discursiva que [...] demonstra uma tentativa do grupo em atualizar-se diante das recentes teorizações sobre linguagem, mobilidade e translinguismo.” (DUBOC, 2019, p. 12). Ainda que seja uma “manobra discursiva”, acredito que, situar o inglês emergente de interações entre sujeitos multilíngues abre espaço para maior diversidade de usos visando à inteligibilidade.

Desse modo, como Jenkins (2015) aponta, para uma universidade ser considerada internacional, é recomendável que seja multilíngue, atentando-se para um ensino que dê preferência, também, a outras línguas, e não somente ao inglês. A sugestão da autora busca colocar o inglês no mesmo patamar das demais línguas, o que não necessariamente significa que o idioma seja falado por usuários multilíngues.

A adesão a EMI em diferentes contextos na perspectiva ILF, ainda de acordo com a autora, abarca desafios significativos a ser superados, como o convencimento de todos os proponentes envolvidos no âmbito do ensino superior (desde alunos a ministros da educação) a encarar criticamente a realidade linguística.

A esse respeito, não se pode negar a importância do inglês, no entanto, para que sejam contestadas as ideologias que admitem o caráter “*English Only*” do EMI e que esse inglês seria do falante nativo, gestores e tomadores de decisões poderiam reconhecer a importância dessa perspectiva e refletir a respeito dela em seus contextos específicos.

Essa consciência pode ocorrer, de acordo com Jenkins (2018), por meio de engajamento crítico desses atores com o fator da diversidade linguística no ensino superior. Na instituição pesquisada neste estudo, a realidade linguística baseia-se no uso do português, em sua maioria (BRITISH COUNCIL, 2019).

Faz sentido considerar, portanto, a diversidade do inglês potencialmente manifestada em interações profissionais e pessoais que discentes, docentes e servidores administrativos poderão vivenciar em universidades internacionalizadas, uma vez que a probabilidade de usos de inglês em contextos ILF é maior do que as de uso de inglês como língua nativa em universidades de países não-anglófonos.

Levando em conta que diferentes concepções de inglês podem ensejar práticas pedagógicas distintas em EMI, possíveis entendimentos poderiam configurar maior aproximação com o conceito de ILF em contexto de EMI, uma vez que ideologias vinculadas ao falante nativo e modelos derivados de universidades anglófonas seriam desestabilizadas.

Exemplos desses entendimentos a partir de relatos dos docentes são: menção de inglês como língua da comunicação para estabelecer a compreensão, sem a necessidade de ser nativo; consciência de que o uso desse idioma não precisa seguir padrões de correção de falantes nativos; visão de exigências de comprovação de proficiência como desnecessárias para aulas em inglês. Assim, dado o caráter recente e ainda incipiente do EMI no contexto brasileiro, na próxima seção apresento o Ensino por Meio do Inglês (EMI) no ensino superior em nosso país.

3 EMI NO BRASIL

Tendo justificado a perspectiva ILF na convergência de concepções críticas de internacionalização e EMI, nesta seção trago um panorama de iniciativas e pesquisas realizadas em nosso país, para contextualizar o modo como essa prática vem sendo introduzida no ensino superior brasileiro, e discutir o papel de agências de financiamento e de avaliação sobre as percepções da necessidade ou não de se adotar EMI na pós-graduação *stricto sensu* da instituição pesquisada.

Uma apresentação de documentos com diretrizes e/ou recomendações de um dos principais órgãos financiadores dessa etapa educacional ilustra concepções de internacionalização alinhadas com a visão de predominância do inglês e da necessidade de publicações em periódicos de impacto internacional, nessa língua, além de parcerias com universidades localizadas em países do Norte Global, de modo a potencializar o conceito de programas de pós-graduação brasileiros e prover destaque às instituições por meio de ranqueamentos internacionais.

A relevância desta seção se dá pela contribuição da literatura aqui desenvolvida sobre os requisitos necessários para a implementação de EMI, e como isso influencia a análise e a interpretação das percepções dos docentes da IES pesquisada.

3.1 Iniciativas e estudos sobre EMI: um panorama

De acordo com Martinez (2016), em uma busca simples pelo *Google*, não há evidências robustas de que cursos ministrados em inglês tenham existido antes do ano de 2010 no Brasil. Antes disso, havia uma informalidade nos cursos oferecidos e na nomenclatura utilizada, o que dificulta o encontro de informações mais precisas a respeito do intervalo entre 2010 e 2014, anos em que o EMI começou a ser apoiado por instituições como parte do currículo universitário no Brasil (MARTINEZ, 2016).

Desde os anos 2015 e 2016, pesquisas e iniciativas sobre EMI no Brasil se intensificaram, com publicações, guias e cursos para professores. Em 2016, foi lançado pelo Conselho Britânico, em parceria com a Faubai³² (Associação Brasileira de Educação

³² Mais informações sobre a British Council e a Faubai: <https://www.britishcouncil.org.br/> <http://faubai.org.br/pt-br/>

Internacional), o Guia para Cursos de Ensino Superior Brasileiro em inglês³³, composto de 168 páginas, cujo objetivo é:

Atuar como um guia prático para estudantes ou universidades britânicas que desejam estudar ou forjar vínculos com instituições adequadas no Brasil; e incentivar uma maior internacionalização do setor de educação terciária do Brasil³⁴. (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2016, p. 3).

Esse Guia apresenta dados completos e detalhados sobre universidades públicas e privadas que desde o período de coleta dos dados (para a publicação do Guia) já ofereciam cursos em inglês, em nível de graduação e pós-graduação. A classificação das universidades foi feita pelas regiões correspondentes: 5 universidades na Região Norte; 2 no Centro-Oeste; 21 no Sudeste e 17 no Sul. Mas um fato interessante sobre esse Guia é que esse fenômeno ainda não era reconhecido especificamente pela nomenclatura EMI, o que confirma a observação de Martinez (2016).

No ano de 2019, outro Guia foi lançado, também pelo Conselho Britânico em parceria com a Faubai, intitulado Guia de Inglês como Meio de Instrução em Instituições de Ensino Superior Brasileiras³⁵, referente aos anos de 2018 e 2019. O objetivo deste Guia, de 68 páginas, é “mapear e atualizar informações em torno da oferta de Inglês, particularmente na forma de Inglês como um Meio de Instrução, através de uma grande variedade de programas”³⁶. (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2019, p. 13).

Os tópicos abordados no Guia englobam dados detalhados sobre: Conjunto de atividades desenvolvidas em inglês e português para estrangeiros; Programas, cursos e atividades em inglês; Cursos de graduação completos; Cursos de pós-graduação completos; Cursos de Graduação; Cursos de Pós-Graduação; Cursos de Graduação e Pós-graduação; Cursos extracurriculares; Atividades adicionais; Português para Estrangeiros e Centros Celpe-Bras. Neste Guia, de 2019, a oferta de cursos, atividades e programas em inglês é tratada como EMI, ao contrário do que ocorre no Guia de 2016³⁷.

Dada a intensificação de estudos e evidências sobre EMI, o Guia de 2019 adotou a nomenclatura EMI para os cursos ministrados em inglês no ensino superior brasileiro. No

³³ Original em inglês: Guide to Brazilian Higher Education Courses in English 2016.

³⁴ Original em inglês: to act as a practical guide for UK students or universities who wish to study at or forge links with suitable institutions in Brazil; and to encourage further internationalisation of Brazil's tertiary education sector.

³⁵ Original em inglês: Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions.

³⁶ Original em inglês: to map and update information around English provision, particularly in the form of English as a means of Instruction across a wide variety of programmes.

³⁷ As autoras do Guia, juntamente à Faubai, em parceria com o Conselho Britânico, criaram um portal de buscas de cursos de EMI no Brasil. Link disponível em: <https://faubai.org.br/guideemi/>

entanto, percebo que apesar da importância do documento para o conhecimento sobre as universidades que vêm aderindo ao EMI, ainda há muitos desafios para a sua consolidação no país, inclusive se é viável em larga escala ou não. Apesar disso, sua implementação tem sido gradual e coerente com as ponderações necessárias previamente a isso.

Desde a sua primeira edição, um aumento significativo na oferta de cursos ministrados em inglês foi identificado, de 617 em 2016 para mais de 1000 no primeiro semestre de 2018, como aponta Martin Dowle, diretor do Conselho Britânico no Brasil, no prefácio do Guia 2018-2019. A maior oferta centra-se na pós-graduação, por 94,71% de cursos com essa opção. As áreas com maior destaque e ofertas de cursos ministrados em inglês foram Administração, Mestrado Profissional em Gerenciamento Internacional, Mestrado em Engenharia e Gerenciamento de Inovação e Cursos de MBA focados em negócios.

Evidência do interesse crescente por EMI foi a criação de um grupo público, em uma rede social, sobre EMI, mais especificamente no *Facebook*³⁸, intitulado: *EMI: English Medium Instruction in Brazil*. Criado em setembro de 2015, até fevereiro de 2023 conta com a participação de 256 membros. Seu objetivo é se dedicar aos estudos e discussões de assuntos referentes ao Inglês como Meio de Instrução no ensino superior, especialmente no Brasil³⁹. A Figura a seguir mostra a página principal do grupo na rede social.

Figura 4 – Grupo público EMI: *English Medium Instruction in Brazil* no *Facebook*

³⁸ Site oficial: <https://www.facebook.com/>

³⁹ Original em inglês: This group is dedicated to the study and discussion of issues concerning English as a Medium of Instruction in higher education, especially in Brazil.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1656829521271989/>

Dentre os membros do Grupo, há brasileiros e pessoas de outros países, pesquisadores, professores, alunos e interessados em EMI no geral. Comumente, são postados eventos, *workshops* e cursos sobre EMI e internacionalização do ensino superior, textos e livros publicados sobre esses assuntos, pesquisas em andamento, comentários e discussões gerais.

Por meio desse grupo, é possível conhecer algumas ações sendo realizadas no Brasil e também em outros países em relação ao EMI, contudo poderia haver mais espaço para aqueles que realmente estão colocando EMI em prática, não somente os que se dedicam a pesquisas e iniciativas formativas sobre o assunto, que são, em geral, da área de Linguística Aplicada. (MACARO; AIZAWA, 2022).

Nos anos de 2018 e 2019, realizou-se um evento na Universidade de São Paulo (USP), intitulado *Brazilian English as a Medium of Instruction Seminar* (BEMIS), que contou com participantes de várias instituições: USP, UENP, UFPR, UNISINOS, UEL, UFPR, PUCPR, *Universidad de los Andes* (Colômbia), ESPM, *Cambridge Assessment English* e CEETEPS. O objetivo desse evento foi “criar um espaço para que professores do ensino superior compartilhassem as suas práticas de EMI (*English as Medium of Instruction*) e discutissem os desafios que cursos/disciplinas EMI apresentam”, de acordo com Mariane Teixeira, do *website* de notícias Cesu⁴⁰.

⁴⁰ Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/seminario-sobre-ingles-como-meio-de-instrucao/>

Mais recentemente, no ano de 2022, um periódico científico foi criado exclusivamente para EMI, como previamente apontado, cujo título é *Journal of English-Medium Instruction*, 1ª edição. Nele, pesquisadores, em sua maioria de origem europeia, publicaram estudos relacionados a preparo de professores para ministrar cursos com foco em EMI, desenvolvimento de docentes para a cidadania global em contextos de EMI, multilinguismo e EMI, dentre outros.

Organizações externas ao contexto universitário, como o Conselho Britânico, têm sido impulsionadoras dessas iniciativas. Exemplo disso é a iniciativa de parceria com a Faubai para elaboração dos Guias já mencionados em 2016 e 2018. Em estudo anterior (MARSON, 2021), apontei a influência dessa organização no contexto de EMI no Brasil. Por meio de análise do documento intitulado *Universities for the World*, o qual objetivou apresentar resultados de eventos realizados no Brasil como parte de esforços do Conselho Britânico para a internacionalização do ensino superior, concluí que parcerias entre instituições brasileiras e agências externas para EMI podem ser satisfatórias e frutíferas, desde que respeitem o espaço de alunos e docentes para discernir o que se encaixa em seu próprio contexto, tendo em vista decisões e iniciativas referentes ao EMI, como, por exemplo, a adesão ou não à prática.

Em 2018, uma chamada para projetos de pesquisa (*UK-Brazil English Collaboration Call*) resultou em algumas propostas com foco em EMI. A Universidade Estadual de Londrina, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá participaram do projeto “Inglês como Meio de Instrução em duas instituições públicas de ensino superior sob a perspectiva de língua franca: política em prática”, financiado pelo Conselho Britânico e pela Fundação Araucária⁴¹, agência de fomento a pesquisas do estado do Paraná. O projeto objetivou abordar as políticas, atitudes e práticas relativas ao EMI em duas instituições de ensino superior (IES) brasileiras (UEL e UEM) a partir de uma perspectiva de língua inglesa como língua franca (ILF). Os resultados e lacunas da pesquisa desenvolvida nesse projeto deram origem a este estudo.

A respeito do projeto, de acordo com Pupim (2019), do *website* oficial de notícias da UEM⁴²:

As observações corroboradas se referem aos resultados iniciais da análise documental, questionários, entrevistas e grupos focais. Eles indicam que embora existam algumas políticas para regulamentar o ensino por meio do inglês na pós-graduação nas duas instituições, as atividades são impulsionadas

⁴¹ Sobre a Fundação Araucária: <http://www.fappr.pr.gov.br/>

⁴² Detalhes a respeito do projeto em:

http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23877:pesquisa-sobre-o-ingles-como-meio-de-instrucao-apresenta-resultados-preliminares&catid=986&Itemid=101

por docentes, muitas vezes motivadas por suas experiências anteriores positivas no exterior, onde pesquisavam ou lecionavam em inglês com colegas estrangeiros. (n. p).

Em junho de 2019, foram realizados *workshops* nas duas instituições, de modo a validar as análises dos dados obtidos pela pesquisa. Os *workshops* consistiram em apresentar os objetivos e a metodologia do projeto, os resultados preliminares de documentos oficiais e da visão dos administradores das universidades, dos professores e dos alunos, sugestões e recomendações futuras e discussões sobre padrões e resultados de EMI.

Outras pesquisas contempladas na chamada *UK Brazil-English Collaboration Call*, nos anos de 2018 e 2019, envolvendo EMI, foram a de Ronald Martinez (UFPR) e Barbara Siân Morgan (Universidade de Cambridge), intitulado *Is there a minimum level of English proficiency to teach in a university EMI context?*, e a de Eliane Rios (UENP) e Hugh Moss (Universidade de Cambridge) *EMI training for University professors: a potential tool for internationalization*.

A primeira, de Martinez e Morgan, ofereceu como resultados o nível B2, a partir do Quadro Comum Europeu, como suficiente e realista para os docentes participantes do estudo ministrarem aulas em inglês. Já a pesquisa de Rios e Moss, com outro foco, apresentou resultados que pudessem contribuir para a compreensão dos desafios de docentes no Brasil para ministrar essas aulas e como fazer com que essa prática seja mais efetiva em seus contextos.

Assim como em outras partes do mundo, a formação docente para EMI no Brasil é relativamente recente. Um levantamento inicial realizado por Gimenez e Marson (2022) principalmente com base em publicações em periódicos acadêmicos sobre as iniciativas nas universidades brasileiras, permitiu a identificação de quatro universidades: UEM, UFPI, UNISINOS e UFPR. Embora outras iniciativas possam ser identificadas por levantamentos mais precisos (por exemplo, por enquete direta com as universidades brasileiras⁴³), esse mapeamento inicial permitiu verificar que as propostas de cursos presenciais são variáveis em relação ao tempo de realização (de 15 a 60 horas), e geralmente abordam aspectos ligados a língua e metodologia de ensino.

Foi possível observar, também, uma alta taxa de evasão nos cursos, especialmente quando se tratava de apresentações práticas sobre os conteúdos desenvolvidos. Ainda que se

⁴³ No momento de início da escrita desta tese, a Faubai estava coletando informações para atualização do Guia para Inglês como Meio de Instrução (2019), mas com consulta também sobre a oferta de cursos em outras línguas estrangeiras, além do inglês.

possa apenas especular sobre isto, pois não há evidências sobre essas taxas, é um resultado que merece ser mais bem explorado pela coordenação dos cursos.

Adicional ponto relevante é a faixa etária dos docentes que participam desses cursos, se aqueles com mais tempo na instituição, como os sêniores, se dispõem a participar, ou se os mais novos são maioria, tendo em vista a oportunidade de se desenvolver profissionalmente. As publicações analisadas não permitiram identificar quais os entendimentos sobre língua inglesa abordados, e as propostas metodológicas tiveram em comum o envolvimento dos docentes participantes e a solicitação de demonstração do conhecimento pedagógico de conteúdo desenvolvido por meio de tarefas práticas.

No estudo em questão, os cursos foram enquadrados sob duas dimensões: nível de criticidade (crítico/instrumental) e foco (linguístico/pedagógico), conforme Figura 5.

Figura 5 – Eixos relacionados aos objetivos dos cursos encontrados⁴⁴

Table 4 – Courses placement

	Critical	Instrumental	Language-focused	Pedagogy-focused
UFPI		●—		●—
UEM - A		●—		●—
UEM - B		●—	?	?
UFPR - A	●—		●—	
UFPR - B		●—	●—	●—
UFPR - C		●—		●—
UFPR - D		●—	●—	
UNISINOS	●—	●—		●—

Source: the authors

Fonte: Gimenez e Marson (2022).

Acentua-se a preferência pela abordagem instrumental (como colocar em prática), com pouca ou nenhuma atenção a questões sobre o inglês como língua franca, por exemplo, reforçando ideologias sobre a sua hegemonia como a língua da ciência. As autoras ainda argumentam que, por estar EMI em seu estágio inicial no Brasil, propostas de formação futuras

⁴⁴ Tradução da figura 5: Tabela 4 – Posicionamento dos cursos – Crítico, instrumental, focado em língua, focado em pedagogia.

podem vir a abordar mais fortemente esse tipo de perspectiva, como já feito por Jordão (2016) e Pusey (2020), em seus cursos por um viés crítico, por exemplo.

Esses cursos buscaram enfatizar que não deve haver, em EMI, um só caminho para formação que atenda a todos os docentes, mas tanto como política quanto como prática, deve se definir de acordo com as necessidades, limitações e princípios dos interessados. Além disso, a implementação de aspectos críticos em EMI deve ser explorada em programas para que os docentes compreendam seu papel em metas e projetos educacionais nas instituições (PUSEY, 2020). A ênfase nesses cursos foi de abertura de espaço para o compartilhamento de práticas dos participantes relacionadas ao inglês, os esforços, as conquistas e as dores ao utilizar o inglês (JORDÃO, 2016).

Em pesquisa sobre o curso piloto de treinamento em EMI para docentes de ensino superior em uma universidade federal pública (*EMI UFPR Course*), Martinez e Fernandes (2020) destacam a sensação dos docentes participantes de melhora satisfatória de seu ensino em inglês e também em português.

Conforme resultados apresentados no estudo, 100% dos participantes concordaram que o curso os auxiliou a adquirir mais confiança no ensino em EMI e, interessantemente, em outra pergunta feita pelos autores sobre a satisfação dos docentes em relação ao curso, 83% (n=15) apontaram a relevância do conteúdo do curso para o ensino em português, uma vez que isso contribuiu para a prática de ensino deles também nessa língua. As conclusões de Martinez e Fernandes (2020) apontam a possibilidade de cursos para EMI também proverem esse conhecimento para aulas dadas em português.

Ao participar desse curso, os docentes foram capazes de entender a importância de dinâmicas de ensino, elaborar aulas que incorporem metodologias ativas, aprender técnicas de transição e desenvolver consciência de como lidar com erros em inglês na sala de aula. Em outras palavras, essa formação para EMI permitiu que docentes prestassem atenção a como seus alunos podem aprender melhor os conteúdos disciplinares.

Ao relatar a sua experiência com professores de uma universidade federal pública brasileira, Jordão (2016) concluiu, por meio do curso de formação crítico que ofertou para EMI, no ano de 2015, chamado “*English for Internationalization*”, que ensinar em inglês depende mais do modo como os docentes concebem a língua em sua vida profissional e pessoal.

As experiências no passado e no presente dos docentes com o uso do inglês foram determinantes em suas percepções sobre proficiência e a falta ou não de confiança em relação ao idioma (JORDÃO, 2016). Para melhor compreender a associação feita entre inglês e

internacionalização no ensino superior, por exemplo, a autora sugere que conceitos sobre o que são línguas sejam revisitados, como línguas nos afetam e como nós as afetamos, além de ressignificar a posição ocupada pelo inglês em cenários políticos e culturais.

A recomendação da autora aponta uma lacuna a ser considerada nesse contexto de formação, ou seja, docentes podem ter espaço para entender e refletir sobre como eles concebem o inglês em seu âmbito profissional e pessoal e quais podem ser os efeitos disso em sua atuação enquanto docentes. Por exemplo, a partir do entendimento de que é preciso usar um inglês mais próximo possível de falantes nativos e o tempo todo em sala de aula, docentes podem se sentir inibidos e impedidos de dar aulas nessa língua.

As evidências apresentadas por Jordão (2016), a partir de seu curso ofertado, podem mostrar que questões linguísticas e metodológicas como foco em propostas formativas para EMI não parecem ser suficientes, tendo em vista os diversos outros fatores que também precisam ser considerados.

Dentre esses fatores destacados pela autora estão a oportunidade, nos cursos, dos docentes de se expressarem sobre sua relação com o inglês, como veem essa língua e como se sentem quando a utilizam. Ainda, suas questões contrárias, como os desafios e desconfortos enfrentados por eles ao publicar artigos em revistas internacionais e terem seus textos rejeitados, por exemplo, e a noção de falante nativo e não-nativo. Jordão (2016) menciona a cumplicidade entre os docentes participantes de seu curso e a importância do compartilhamento de desejos e a abertura para questionamentos de suas próprias convicções, considerando esses aspectos.

Oportunidades de formação que explorem as ideologias subjacentes aos usos do inglês em diferentes contextos (inclusive com questionamentos sobre esses pressupostos) podem contribuir para desmistificar o EMI. Aliás, estudos em diferentes contextos têm demonstrado que, exceto em locais onde há rígido controle sobre as salas de aula ou onde os docentes sejam monolíngues em inglês, é grande a diversidade de línguas utilizadas em salas de aula (KUTEEVA, 2019).

Ademais, pode prevalecer a ideia de que o aprendizado de inglês deve ser feito preferencialmente no exterior, o que também contribui para inibir experiências em EMI. Abordar essas questões parece ser fundamental em cursos que tenham a finalidade de incentivar o EMI. Esse propósito, aliás, tem sido comum na oferta institucional de cursos preparatórios para EMI (RODRIGUES; ROCHA, 2019; ZUGE; BARRETO; NOVELLI, 2020).

A vinculação de EMI com internacionalização também é mobilizada para justificar esses cursos:

[...] pode contribuir para que as IES [...] se tornem mais propícias à internacionalização, fazendo-as ter mais chances de crescer em visibilidade e tornando-as aptas a viabilizar projetos para alunos e docentes aprimorarem suas habilidades linguísticas em LI e, no caso específico dos professores, suas práticas docentes. Cursos como o que abordamos nesse trabalho, portanto, podem ter contribuição central nessa conjuntura, possibilitando, conforme pudemos notar em nossa análise, a possibilidade de se desenvolver habilidades linguísticas, sociais e pedagógicas, não apenas nas aulas ministradas em LI, mas também na prática docente como um todo. (ZÜGE; BARRETO; NOVELLI, 2020, p. 60).

O curso relatado por Züge, Barreto e Novelli (2020) insere-se no programa governamental Paraná Fala Idiomas (PFI), que teve como objetivo abordar questões básicas a respeito de processos de ensino e aprendizagem em inglês nos contextos da graduação e da pós-graduação na universidade em que se inserem. O foco metodológico desse curso foi em possibilidades a ser desenvolvidas pelos docentes em suas aulas.

O PFI foi um dos propulsores de EMI nesse contexto, além de outra iniciativa que também ocorreu, embora não tenha sido citada no estudo de Gimenez e Marson (2022), como a proposta intitulada *EMI for universities in the state of Paraná*, organizada pelas docentes Michele Salles El Kadri, da UEL, Luciana Cabrini Calvo, da UEM, e Taisa Pinetti Passoni, da UTFPR, Campus Pato Branco, em outubro de 2020. Como é possível identificar, as substanciais iniciativas de formação docente para EMI realizadas por instituições do estado do Paraná acentuam-se e demonstram os esforços realizados para sua concretização.

O breve levantamento de Gimenez e Marson (2022) conclui ser necessário o desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas à rede de instituições e suas metas de internacionalização, considerando a formação docente e a disponibilização de mais informações sobre cursos preparatórios para esse fim. É importante, portanto, que os principais envolvidos nesse processo sejam ouvidos e atendidos para a realização ou não da política de EMI.

Embora haja uma quantidade significativa de iniciativas para EMI no Brasil, a literatura ainda se mostra incipiente sobre o tema, dado o exposto neste estudo (BAUMVOL; SARMENTO, 2019). No entanto, essa incipiência tem mudado nos últimos 4 anos, considerando a explosão de textos e o amplo interesse de pesquisadores sobre o assunto. Pusey (2022), por exemplo, aponta que, apesar da significativa quantidade de publicações sobre EMI nos dias de hoje, ainda restam muitas questões e confusões acerca do tema, o que manifesta a necessidade de discussão e questionamento a esse respeito.

Tendo em vista as necessidades linguísticas dos públicos-alvo dessas iniciativas no Brasil, em sua maioria docentes de pós-graduação, mas também discentes desse nível, ou até

mesmo de graduação, de melhorar a proficiência em inglês, os cursos podem ser úteis (FINARDI; EL KADRI; TAQUINI, 2021), apesar de a ênfase de EMI ser, de acordo com a literatura europeia e asiática, o ensino de conteúdo.

Isso se diferencia dos objetivos de implementação de EMI apontados por Macaro *et al.* (2018), uma vez que o foco, no Brasil, se estende para questões de necessidades de língua, como oportunidade de prática de inglês, letramento acadêmico na língua e aumento do nível de proficiência.

Ainda que os cursos para EMI nas IES brasileiras pareçam ter esses benefícios, faz-se importante questionar criticamente a perspectiva de inglês que possa se adequar mais satisfatoriamente a esse contexto, considerando a adesão às perspectivas de inglês como língua franca e à internacionalização crítica, explorados na segunda seção deste estudo.

Além da necessidade de se desenvolver entendimentos críticos sobre a língua inglesa no EMI, é preciso compreender quais fatores influenciam percepções sobre a necessidade de se implementar essas práticas. Como visto na seção 2.4, muitas vezes as iniciativas são resultado de vontades individuais e pressões institucionais aliadas a eventuais benefícios dessa iniciativa. Desse modo, na próxima seção, explico o que agências de financiamento apontam como prioridade e como moldam suas iniciativas para a internacionalização no ensino superior brasileiro.

3.2 Agências de financiamento e de avaliação como propulsoras da internacionalização

Como exposto, iniciativas de introdução de aulas em inglês partem tanto de indivíduos quanto do incentivo de organizações e, em muitos casos, na sinergia entre indivíduos e instituições. No caso da pós-graduação brasileira, um dos principais agentes financiadores públicos é a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), que realiza também a avaliação desses programas. Obviamente, financiamento atrelado à avaliação podem ter grande influência sobre as práticas dos programas de pós-graduação. Por esse motivo, suas diretrizes são elementos importantes para se compreender a expansão de EMI em universidades brasileiras, especialmente as públicas.

Assim, apresento, nesta seção, uma contextualização das políticas de internacionalização no Brasil a partir de documentos da CAPES, por considerar que eles sinalizam visões sobre o que se pretende alcançar. São eles: o Relatório de Execução: Programa

Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt), 2020⁴⁵ e o Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação *Stricto Sensu* (CAPES), 2020⁴⁶.

A escolha desses documentos para contextualização não exclui a importância de outros igualmente relevantes, como o Documento de áreas da CAPES⁴⁷, cujo objetivo é “facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação.” Essa avaliação é de programas de pós-graduação, de 49 áreas, por critério de afinidade, em dois níveis: colégios e grandes áreas. De acordo com o que esse documento apresenta, os coordenadores desses cursos movimentam iniciativas de modo a motivar os docentes a produzir internacionalmente e contribuir com a produção internacional, e não somente consumir essas produções.

Além disso, o documento enfatiza o aspecto social e solidário dentro da internacionalização, com foco em programas de conceitos 6 e 7. Desse modo, não são todas as áreas que exigem publicações em inglês e nem aulas na língua, uma vez que a visão de internacionalização em cada área pode ter diferentes configurações.

Com a desativação do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), a CAPES instituiu um novo programa. O CAPES – PrInt foi criado em 03 de novembro de 2017, pela Portaria nº 220 – Edital CAPES 41/2017. Seus objetivos são, de acordo com o *website* oficial⁴⁸:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorados e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional e Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização. (BRASIL, 2020b, p. 4).

Os itens financiáveis pelo Programa, ainda conforme o *website* oficial, englobam auxílio para missões de trabalho no exterior, recursos para manutenção de projetos, bolsas no exterior,

⁴⁵ Documento completo disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-relacoes-internacionais/print/Relatrio_Parcial_CAPESPrInt_bolsas_out2020.pdf

⁴⁶ Documento completo disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf

⁴⁷ Documento completo disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#areas>

⁴⁸ *Website* oficial do CAPES PrInt: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>

como, por exemplo, doutorado sanduíche, professor visitante júnior (antigo pós-doutorado com vínculo empregatício), professor visitante sênior (antigo estágio sênior no exterior) e capacitação em cursos de curta duração ou *summer/winter schools*. Bolsas no Brasil são destinadas a jovem talento, professor visitante e pós-doutorado. A duração dos projetos é de até 4 anos.

O relatório do Programa, composto por 98 páginas e publicado em 21 de agosto de 2020, teve como objetivos apresentar:

Os dados de execução do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES/ PrInt, relativos ao período de janeiro de 2019 a julho de 2020, considerando mobilidade pela implementação de bolsas segundo o Edital 41/2017, realizado nas 36 instituições beneficiárias contempladas. (BRASIL, 2020b, p. 4).

O Programa CAPES-PrInt e seus objetivos possuem estratégias voltadas a áreas do conhecimento específicas, como mostra a figura a seguir:

Figura 6 – Áreas do conhecimento no CAPES-PrInt

2.2. Áreas do Conhecimento no CAPES-PrInt

A Figura 2 mostra as áreas do conhecimento com maior proposição de **Projetos de Cooperação Internacional (PCI)**, no âmbito do CAPES-PrInt.

Figura 02 – Áreas de Maior Concentração de Projetos de Cooperação Internacional (PCI)



Fonte: Relatórios Parciais Institucionais do CAPES-PrInt

Fonte: Brasil (2020b).

O fortalecimento de pesquisas na pós-graduação *stricto sensu* vincula-se a 36 universidades contempladas, com foco em seus doutorandos, pós-doutorandos e docentes e a integração a ambientes internacionais. As 36 universidades executoras do Capes-PrInt, entre

públicas e privadas, foram selecionadas após a submissão de 109 propostas ao Comitê de Avaliação, externo à CAPES. A Figura a seguir mostra as universidades contempladas:

Figura 7 – Universidades inseridas no Programa CAPES PrInt

a) Públicas (estaduais, federais e Institutos de Pesquisas)

1. Universidade Federal do Ceará – UFC
2. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
3. Universidade Estadual Paulista – UNESP
4. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
5. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
6. Universidade Federal Fluminense – UFF
7. Universidade Federal de São Carlos
8. Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ
9. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
10. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
11. Universidade Federal da Bahia – UFB
12. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ
13. Universidade de Brasília – UnB
14. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
15. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
16. Universidade Federal do Paraná – UFPR
17. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
18. Universidade Federal de Lavras – UFL
19. Universidade Federal de Viçosa – UFV
20. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
21. Universidade Federal da Paraíba – UFPB
22. Universidade Federal do Rio Grande – FURG
23. Universidade de São Paulo – USP
24. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
25. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
26. Pesquisas do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE
27. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
28. Universidade Federal de Uberlândia – UFU
29. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
30. Universidade Federal do ABC - UFABC
31. Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

b) Privadas – Confessionais (com/sem fins lucrativos)

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –PUC-RJ
3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
4. Universidade Presbiteriana Mackenzie – MACKENZIE
5. Fundação Getúlio Vargas - FGV-RJ

Fonte: Brasil (2020b).

De acordo com o Relatório, as universidades contempladas “cobrem praticamente todos os perfis de instituições de pesquisa e ensino superior existentes no país” (BRASIL, 2020b, p. 6). Embora sejam instituições em sua maioria públicas, inserem-se em um contexto favorável de maiores subsídios e oportunidades para desenvolvimento, o que não ocorre com outras universidades menores, como a instituição pesquisada nesta tese, a UEL, por exemplo.

Fomentar um programa como o CAPES-PrInt nas universidades contempladas pode contribuir significativamente para o crescimento do país em termos de desenvolvimento e reputação internacional desejados. A partir do lançamento do programa, o contexto pesquisado neste trabalho criou o Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-graduação. No entanto, oferecer mais visibilidade a universidades já reconhecidas nacional e internacionalmente pode não tornar possível aquelas de menor porte a também se desenvolver. Isso deveria incluir-se aos valores da internacionalização, para identificar se ações direcionadas a princípios de igualdade e solidariedade, por exemplo, entrariam nesses objetivos.

Para mais detalhes, apresento a figura a seguir, que enfatiza o caminho percorrido pelo Programa:

Figura 8 - Cronologia de execução do Programa CAPES-PrInt

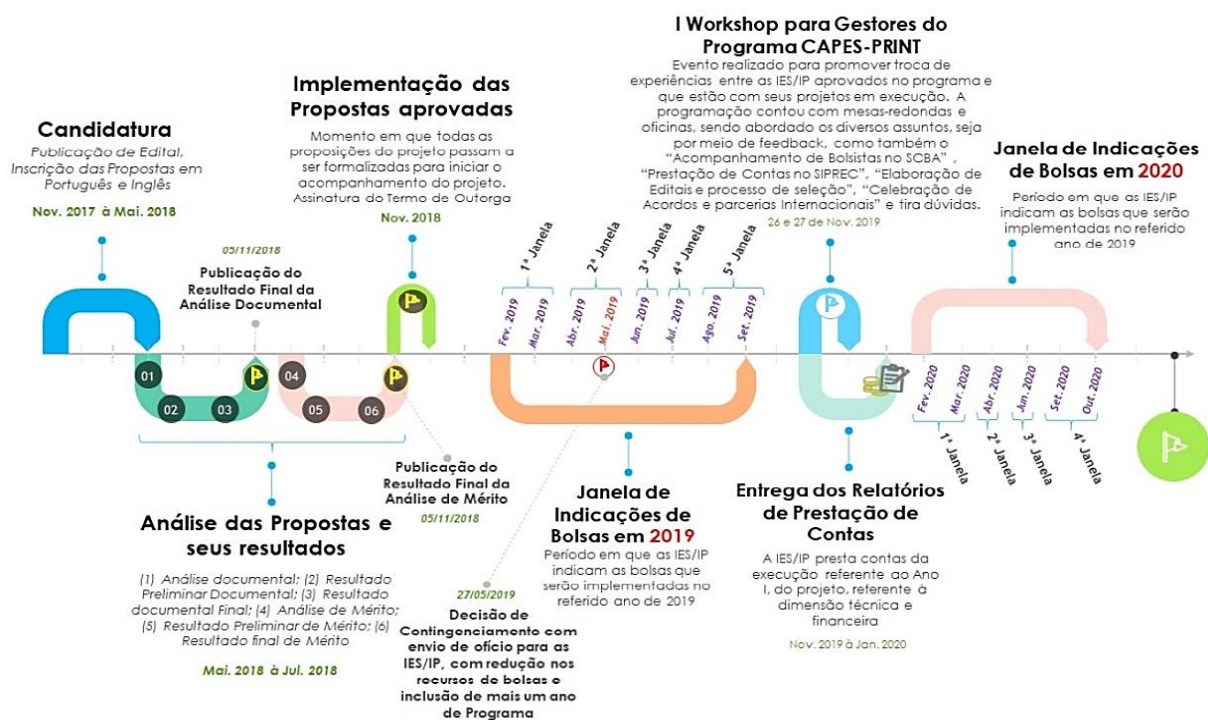


Figura 01.- Cronologia de Execução do Capes-PrInt – Período: Jan/2019 – Jul/2020.

Fonte: Brasil (2020b).

A cronologia apresentada por meio da Figura 8 mostra um processo feito de análises de propostas, percalços por contingenciamento de recursos para bolsas, realização de *workshops* para gestores do programa, prestação de contas e indicações de bolsas. Por esse caminho percorrido, o programa pode contribuir significativamente para a comunidade acadêmica da

pós-graduação *stricto sensu* das universidades contempladas e, apesar de desafios a serem superados, continuar demandando esforços em sua execução.

No que tange ao envolvimento de outros países no CAPES-PrInt, o relatório ressalta como requisito para desenvolvimento de políticas de internacionalização:

A escolha de parceiros estrangeiros, considerando que ao menos 70% dos recursos do projeto devem ser investidos em parcerias com os países “com os quais a CAPES mantém cooperação efetiva”. (BRASIL, 2020b, p. 10).

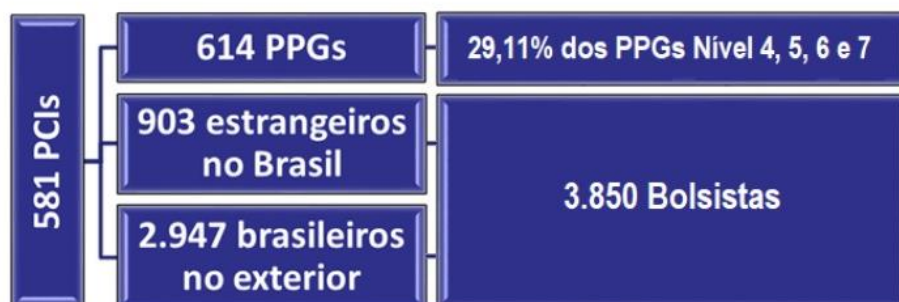
De acordo com o Edital 41/2017, mencionado no Relatório, os países parceiros do programa são, em ordem alfabética: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Índia, Irlanda, Itália, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Reino Unido, Rússia, Suécia e Suíça.

Os parceiros estrangeiros do programa não se baseiam somente em países do Norte Global, embora sejam a maioria. Acentua-se a parceria com esses países como requisito para políticas de internacionalização, além da quantidade expressiva de recursos destinados a projetos entre esses países e Brasil (70%), segundo a cooperação deles com a CAPES. Isso expressa a alta valorização da CAPES em relação a parcerias com outros países e a crença de que políticas de internacionalização possam ter essa cooperação como condição para se efetivar no contexto da pós-graduação brasileira.

Além dos países mencionados, existem outros 51 países previstos em planos de universidades contempladas. Desse modo, somam-se 77 países de cooperação que, segundo o Relatório, são estratégicos de cooperação internacional. Outros números destacados no contexto do programa são os de envio de brasileiros e recebimento de estrangeiros no período compreendido pelo relatório. A figura a seguir mostra esses dados de modo sintetizado:

Figura 9 – Números relacionados às iniciativas do CAPES-PrInt de janeiro de 2019 a julho de 2020

Figura 03 – Demais Números do Programa



Fonte: relatórios parciais das instituições participantes.

Fonte: Brasil (2020b).

Dos números apresentados pela Figura 9, cabe ressaltar que, de acordo com o Relatório “é importante que se note, igualmente, que o CAPES-PrInt possui uma cobertura dos PPGs *stricto sensu* no Brasil, níveis 4, 5, 6 e 7, da ordem de 29%, atingindo **614**, do universo de **2.109** Programas classificados nesses níveis” (BRASIL, 2020b, p. 11, grifos no original).

O Sistema de Concessão de Bolsas e Auxílios (SCBA), conforme o Relatório, apresenta registros de modalidades previstas para as implementações de bolsas, como sinalizado anteriormente por meio dos itens financiáveis pela agência. No exterior, são: doutorado sanduíche, professor visitante sênior, professor visitante júnior e capacitação. No Brasil: professor visitante, jovem talento e pós-doutorado. Para doutorado sanduíche e capacitação, é necessária a comprovação de proficiência em outro idioma para a implementação das bolsas. Os idiomas requeridos nesses casos não foram mencionados no Relatório.

O documento prossegue e conclui-se explicitando a proposta elaborada por cada uma das 36 universidades contempladas pelo CAPES-PrInt. Nas propostas, as instituições deveriam elencar o objetivo, os temas estratégicos e os países envolvidos no PDI institucional.

Das 36 universidades, 7 mencionam explicitamente no objetivo da proposta institucional a atenção dada a línguas estrangeiras, como, por exemplo, “componentes internacionais (disciplinas, mobilidade, elaboração dos trabalhos de conclusão, entre outros, preferencialmente em língua inglesa)” (UNESP); “uso de idiomas” (UFMS); “inserção de línguas estrangeiras nos cursos e outras atividades” (UFPE); “oferta de cursos em língua estrangeira, a partir de sua inclusão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação” (UFC); “proficiência em línguas para a comunidade acadêmica” (UFES); “ferramentas para garantir a proficiência da comunidade acadêmica em línguas estrangeiras [...]

apoio a livros ou coletâneas em língua estrangeira” (UFPR), “fomento da política de idiomas” (UPM).

Destaco a UNESP, pela preferência em desenvolver suas atividades, inclusive disciplinas, especificamente em língua inglesa, o que reforça um discurso hegemônico em relação ao inglês e reproduz modelos coloniais no ensino superior (LEAL, 2021; STEIN, 2021).

Com exceção da UNESP, não fica visível a que língua(s) as instituições se referem, o que pode suscitar diversas interpretações e entendimentos sobre o que as instituições propõem tendo em vista o uso de línguas. É relevante que, ao elaborarem propostas futuras, os gestores deixem mais evidentes as intenções e discursos referentes ao uso de línguas, o que objetivam com isso e o porquê.

A partir da exposição dos objetivos de cada universidade no documento, é possível ver que as outras 29 universidades, que não incluíram termos relacionados a línguas como parte de estratégias para internacionalização, enfatizaram a relevância de alavancar as universidades no processo de internacionalização, por meio de políticas que contribuam para a excelência acadêmica em níveis nacional e internacional.

Apesar disso, a internacionalização atrelada ao inglês ainda se sobressai pelo fato de, com o passar dos anos, o interesse por aulas na língua, por exemplo, no Brasil, ter aumentado por parte da CAPES em áreas estratégicas.

Em artigo sobre levantamento de documentos de área da Coordenação, no contexto da pós-graduação brasileira, Gimenez, Oliveira e Carneiro (2020) objetivaram verificar nos documentos a ocorrência de menção explícita ou não a aulas em inglês. Os autores identificaram maior intercorrência de aulas em inglês com indicação de internacionalização na área de Ciências da Vida. Outras áreas mencionadas pelos autores foram Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e Humanidades, com menor incidência explícita de aulas dadas em inglês.

Os dados apresentados por Gimenez, Oliveira e Carneiro (2020) mostram que o EMI como estratégia para internacionalização na pós-graduação se intensifica quando há interesse em parcerias internacionais com discentes e pesquisadores, além do desenvolvimento de proficiência linguística em inglês para objetivos acadêmicos. A pesquisa desses autores também ressalta a influência de agências externas no fortalecimento de iniciativas em EMI no Brasil.

A partir do que pode ser identificado nesses documentos trazidos pelos autores, o nível de internacionalização de cada programa também depende da área e dos objetivos que cada um tem a esse respeito. A título de exemplo, para determinados programas e áreas, EMI pode ser

concebido como um meio para atingir a internacionalização, por meio de interação com docentes, o que difere dos objetivos de outros programas e suas respectivas áreas.

Contextualizar esses documentos foi importante para a compreensão de como os objetivos para a pós-graduação brasileira são estabelecidos e o que os elaboradores dos documentos acreditam sobre esse contexto, considerando suas crenças e ideologias a respeito das línguas e de seu papel no processo de internacionalização. A partir disso, identifiquei o alinhamento dessas iniciativas da agência de fomento com uma visão de internacionalização ainda calcada em competitividade e pouco em solidariedade e sustentabilidade, como a perspectiva de internacionalização crítica defende.

Passados dois anos da execução do CAPES - PrInt, foi produzido o “Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional”, composto por 17 páginas, publicado em 12 de dezembro de 2020, que traz:

Orientações para gestores acadêmicos que integram instituições interessadas em internacionalizar-se a partir de um repositório de experiências da Diretoria de Relações Internacionais – DRI da Capes nos últimos dois anos. (BRASIL, 2020a, p. 5).

Para a elaboração do documento, a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) inicia, na seção de “Apresentação” do Guia, elencando experiências advindas da criação de outros documentos, como o Relatório do Programa Institucional de Internacionalização da CAPES – PrInt, de 2019. Além do Relatório, o Guia conta com experiências em mentorias de projetos como o “Laboratório de Internacionalização”, uma parceria para três instituições brasileiras entre a DRI, a Comissão *Fulbright* e o Conselho Americano de Educação. Por fim, perspectivas de internacionalização a partir de colaborações institucionais entre Reino Unido, França, Estados Unidos e Alemanha.

As experiências contempladas e supracitadas parecem ter tido relevante papel no processo de elaboração do Guia, uma vez que são utilizadas para sua efetivação. Acentua-se, no entanto, a influência de orientações, mentorias e perspectivas resultantes de agências externas, como o Conselho Americano de Educação e a Comissão *Fulbright*, por exemplo.

Conforme já sinalizado, agências externas parecem ter uma função significativa no processo de desenvolvimento de políticas de internacionalização no Brasil. Contudo, entender as motivações que movem essas parcerias mostra-se relevante, como Finardi, Guimarães e Mendes (2020) sugerem, por meio dos pressupostos da internacionalização crítica. Com esse entendimento, o trabalho conjunto entre instituições, agentes e agências externas pode

possibilitar o desenvolvimento de ações locais e globais socialmente sustentáveis e responsáveis, como os autores salientam.

A influência de agências externas em instituições brasileiras também pode ocorrer de modo a não reproduzir lógicas coloniais, como Stein (2021) pontua, mas de unir forças para atingir os objetivos propostos, como a parceria apresentada entre Brasil e Conselho Americano de Educação e Comissão *Fulbright*.

Além das agências externas, os países mencionados no Guia como parceiros institucionais do Brasil (Reino Unido, França, Estados Unidos e Alemanha) fazem parte do chamado Norte Global, isto é, nações com realidades educacionais distintas e menos desiguais do que a realidade brasileira, como explicam Jordão *et al.* (2020), além de serem países com maior desenvolvimento tecnológico e produção de tecnologias relevantes para o desenvolvimento.

Universidades altamente ranqueadas também se destacam por atrair mais estudantes e formá-los para esse mercado que considere o inglês como capital simbólico (VAVRUS; PEKOL, 2015). No Sul Global, por exemplo, instituições podem ter menor força por apresentar baixos índices de proficiência na língua, por parte de seu alunado, o que pode ser considerado um impeditivo para o desenvolvimento da internacionalização.

Essa competitividade acadêmica parece ser reflexo de discursos neoliberais dominantes no ensino superior. No âmbito do ensino, pode ser prejudicial às universidades, como um todo, que a competitividade se destaque como condição para acesso ao mercado de trabalho e ao crescimento profissional de acadêmicos. Assim, pode-se pensar nas lógicas dos contextos de pesquisa e extensão, se eles também reforçam discursos de competitividade neoliberal.

Políticas de internacionalização também podem correr o risco de ser criadas e realizadas a partir desses discursos, de modo que aspectos sociopolíticos e históricos, por exemplo, não sejam considerados no acesso de alunos e docentes a programas internacionais, como mencionam Vavrus e Pekol (2015).

O objetivo do Guia pode cooperar para o fortalecimento desse raciocínio competitivo, por abarcar, em sua maioria, características provenientes de sistemas de ranqueamento internacionais moldados à realidade brasileira:

Contribuir para que as instituições possam planejar as ações considerando o contexto conjuntural e objetivos da internacionalização de IES, incluindo os cinco elementos estruturais comuns aos quatro principais sistemas de ranqueamento internacional de universidades (*World Class Universities*), neste documento ajustados à realidade brasileira. (BRASIL, 2020a, p. 5).

Embora o documento apresente que o planejamento das ações das IES fundamente-se em seus objetivos de internacionalização, ainda se faz necessário, segundo a proposta do Guia, levar em consideração elementos estruturais pertencentes a ranqueamentos internacionais de universidades moldados à realidade do Brasil. Isso corrobora discussões realizadas por Finardi e Guimarães (2017), por exemplo, de que existe um viés em ranqueamentos internacionais que favorece países do Norte Global e os que falam e ensinam inglês como segunda língua.

Assim, de acordo com os autores, pode-se considerar ranqueamentos internacionais com cautela ao se tratar da realidade nacional. Finardi e Guimarães (2017) sugerem a adequação da proposta de ranqueamentos nacionais, a partir de critérios próprios, observando quais são as tendências de ranqueamentos internacionais de avaliação. Contudo, a noção de ranqueamentos ainda se faz presente, o que pode gerar a reflexão acerca de seus objetivos nacionalmente, de modo a não fortalecer a ideia de competição entre instituições.

Classificar universidades por meio de ranqueamentos pode induzir ao estabelecimento de um rótulo que reforça o *status quo* e que não considera aspectos sociopolíticos e históricos de cada uma delas. Esses aspectos, mais abrangentes, influenciam o acesso da comunidade acadêmica a políticas de internacionalização (VAVRUS; PEKOL, 2015).

Para exemplificar, os autores apresentam as contribuições de acadêmicos críticos em internacionalização que enfatizem os modos nos quais instituições do Norte e do Sul Global ocupam diferentes posições na economia política global. Assim, sugerem uma perspectiva crítica compreensiva que aborde a internacionalização em âmbito econômico político, considerando sua representação enquanto capital simbólico, em consonância às ideologias que favorecem relações políticas e econômicas desiguais na internacionalização.

A participação de agências e ranqueamentos externos no processo de internacionalização do ensino superior no Brasil pode ser resignificada de maneira que seu valor seja igualado a ranqueamentos nacionais, e não tidos como mais ou menos importantes⁴⁹. Características locais e globais juntas, consideradas igualmente e respeitadas suas diferenças, podem vir a oferecer maiores benefícios à comunidade acadêmica pelo fortalecimento do senso de igualdade e de justiça social, aspectos defendidos pelos pressupostos da internacionalização crítica.

O Guia para a Aceleração enfatiza as orientações do documento como:

⁴⁹ Um exemplo de ranqueamento nacional é o Ranking Universitário Folha (RUF), da Folha de São Paulo. Mais informações em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/>

“Básicas do processo natural de amadurecimento institucional em internacionalização das atividades de pesquisa, disponibilização dos serviços educacionais e ligações comunitárias das instituições.” (BRASIL, 2020a, p. 5).

Conforme acreditam os formuladores do documento, parece ser adequado iniciar o planejamento da internacionalização institucional pela pós-graduação *stricto sensu*, considerando o nível avançado de projetos em cooperação internacional e grupos de pesquisa nesse contexto. Além disso, os autores alegam ser:

Natural para a alta administração definir os parceiros estratégicos, **construir as bases de uma política linguística**, estabelecer programas de interesse e utilidade mútuos e **incorporar padrões** que avançam a simples mobilidade acadêmica, inserindo a instituição no contexto internacional. (BRASIL, 2020a, p. 5, grifos meus).

A definição de pautas essenciais no processo de planejamento da internacionalização institucional é considerada natural pelos formuladores do Guia para a Aceleração. O documento reforça a necessidade de planejamento e ordem nesse processo, a fim de que recursos não sejam desperdiçados, como é o caso do fim do programa Ciência sem Fronteiras, por exemplo.

O uso desses recursos no planejamento da internacionalização institucional feito de modo responsável e ético corrobora a ideia de que, pela limitação de recursos e oportunidades em instituições do Sul Global (VAVRUS; PEKOL, 2015), como no Brasil, pode ser importante considerar, de modo estratégico, ações que busquem a economia desses recursos e maneiras efetivas de utilização, uma vez que isso faz parte da política pública e de uso de recursos públicos.

A partir disso, destaco a influência de bases ideológicas políticas pelo contexto sócio-histórico em que o Brasil se encontra desde o ano de 2018, pela Diretoria de Relações Internacionais atuante no governo Michel Temer e as alterações ocorridas no governo de Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022, por trocas de nomeações na diretoria e o reposicionamento de políticas educacionais. Assim, esse contexto de influência, pelos movimentos de partidos políticos e suas ideologias, permite a formação de discursos base para a política.

A seção Apresentação do Guia conclui-se pelo desejo da DRI de que os gestores acadêmicos sejam capazes de utilizar as informações do documento para traçar metas e adquirir recursos para seus programas de pós-graduação. E, com isso, se desempenharem para a

maturidade em nível internacional e ter as instituições em reconhecimento de Universidade de Classe Mundial⁵⁰.

Pode ser relevante considerar os impactos desse documento no contexto acadêmico, por meio dos apontamentos feitos até o momento nesta seção, tendo em vista a ênfase dada ao alcance do âmbito internacional, tornando-o reconhecido e acessível a toda a comunidade acadêmica envolvida nesse processo.

Passo agora a me referir às seções desenvolvidas no documento após a Apresentação:

- 1) O Guia e os Objetivos da Internacionalização Institucional da Pós-graduação *Stricto sensu*;
- 2) O Guia e os Processos da Internacionalização Institucional da Pós-graduação *Stricto sensu*;
- 3) Cronograma dos Próximos Passos e 4) Metodologia: critérios comuns.

A primeira seção do Guia se pauta em destacar o aspecto crescentemente competitivo e comercial alinhado a interesses internos das nações, o que exige a alta qualificação de pessoal. Com isso em mente, os objetivos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil são múltiplos. Em Brasil (2020a, p. 7, grifos meus):

Evoluir da **simples mobilidade acadêmica** para o desenvolvimento de projetos cooperativos em âmbito internacional, de conhecimento diplomático, de universidades de classe mundial e de acesso (ou aquisição) a bases tecnológicas mais sofisticadas, encurtando o caminho para o **desenvolvimento econômico nacional**; Ampliar as possibilidades de envolvimento e de **financiamento internacional de pesquisas**, as possibilidades de publicação, citação e as de patenteamento internacional de produtos, ideias e desenhos; e Integrar atividades de internacionalização institucionais fragmentadas e desconexas e orientar investimentos e esforços de internacionalização, de forma integrada e compreensiva, visando à construção e reforço de competências centrais da instituição.

A ênfase dada a parâmetros internacionais pode representar a inserção dos envolvidos a essas oportunidades, a fim de promover a eficiência na administração pública. Ressalta-se o foco do documento em tratar a mobilidade acadêmica como “simples”, o que pode sugerir a necessidade de outras iniciativas específicas além da mobilidade.

Os autores do Guia parecem atribuir influência significativa ao desenvolvimento econômico nacional em seus objetivos para a pós-graduação, o que reforça a importância do papel do Estado no financiamento de pesquisas acadêmicas. No entanto, pode ser relevante

⁵⁰ Universidades de Classe Mundial, de acordo com o documento (BRASIL, 2020, p. 13), são aquelas que alinham-se ao cenário mundial por meio de cinco principais bases comuns de critérios que subsidiam padrões de universidades de nível internacional: reputação pelo ensino, reputação pela pesquisa, influência científica (citações internacionais, presença de internacionais e colaboração internacional).

problematizar o destaque do documento à visão de desenvolvimento restrito ao econômico e ao encurtamento desse caminho por meio das instituições de maior prestígio.

A primeira seção do Guia finaliza-se pelo entendimento de seus responsáveis sobre a internacionalização institucional em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo o que eles acreditam, isso abarca “a incorporação de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão e sua integração nas rotinas básicas da IES, visando sua assertividade institucional no cenário global.” (BRASIL, 2020a, p. 7). O modo como os autores finalizam a primeira seção pode confirmar a ênfase dada à tentativa de incorporação de padrões internacionais à realização de pesquisas na pós-graduação brasileira.

O foco da segunda seção é a aceleração da internacionalização institucional como processo relacionada a quatro níveis, que indicam a evolução institucional para a maturidade plena em internacionalização: 1) Conhecimento e compromisso; 2) Implementação; 3) Consolidação e 4) Internacionalização plena.

Os autores do Guia explicam, no decorrer da seção, como se caracterizam esses níveis. Para alcançar a maturidade em internacionalização institucional, determinadas atividades precisam ser cumpridas para que esse processo se concretize. Pelos quadros a seguir, apresento cada atividade relacionada aos quatro níveis de maturidade de internacionalização institucional.

Quadro 2 – Atividades para o nível de conhecimento e compromisso

Conhecimento e compromisso		
<u>Consulta e validação:</u> A instituição visualiza seu interesse em internacionalização por meio de consulta à comunidade acadêmica e faz um diagnóstico macro, via seu sistema de PG/SS, dentro dos níveis predefinidos. A alta direção consolida a proposta de entrar no processo de internacionalização.	<u>Formalização:</u> Institucionaliza tal decisão expressando-a formalmente em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	<u>Sistematização:</u> No aprofundamento do diagnóstico preliminar, a equipe de apoio à Internacionalização Institucional, promove a coleta de todas as informações espalhadas e desconexas relativas à mobilidade individual ou de grupos já existentes, que possam servir-lhe de experiência ou contribuir para sua base de conhecimento em internacionalização. Isso vai lhe dar uma visão de direcionamento e compromisso com as

		<p>obrigações inerentes ao processo da internacionalização. Apesar de a instituição ter expressado seu compromisso com a internacionalização, os processos, neste primeiro momento, ainda são bastante informais, autônomos e independentes. Eles precisam ser avaliados em termos de sua validade para o esforço institucional e adotados ou rejeitados.</p>
--	--	---

Fonte: a própria autora, com base em Brasil (2020a, p. 8).

Quadro 3 - Atividades para o nível de implementação

Implementação		
<p><u>Preparação:</u> A instituição deverá formalizar objetivos, metas, ações e compromissos com a internacionalização, por meio de um Plano Institucional de Internacionalização (PII). Este Plano deve ser elaborado na íntegra, com base em uma diagnose de competências institucionais, a partir da PG/SS institucional. A principal função da diagnose é determinar, a vocação regional, as competências acadêmicas centrais, quais competências a instituição deseja desenvolver e com que parceiros a instituição precisará interagir. Esta análise é muito importante neste momento, porque</p>	<p><u>Operacionalização:</u> Define que recursos (financeiros e de estrutura) e em que volume, bem como as competências já existentes ou a serem desenvolvidas, receberão ou deverão ser buscados. Associada à definição de competências e de vocação institucional, poderá ser estruturada a seleção dos parceiros. A que parceiros, de reconhecida reputação internacional, a instituição deveria associar-se, de forma a poder melhor criar seus espaços de visibilidade, de influência científica, de atração de pesquisadores e de alunos estrangeiros, de forma a garantir-lhe sucesso no cenário internacional. As competências centrais existentes ou a serem</p>	<p><u>Aumento do Impacto Institucional:</u> Os grupos de pesquisa são formados e formalizados e percebe-se iniciadas as primeiras produções internacionais conjuntas em coautoria em um nível distinto (mais amplo) do que havia em Programas de Pós-graduação com mobilidade internacional e professores visitantes. Criação de novas redes de pesquisa nacionais e internacionais em forma exponencial.</p>

<p>influencia ou orienta a decisão estratégica de internacionalização da instituição. Precede o PII e, ao mesmo tempo, é usada para determinar objetivos estratégicos, metas e ações para o horizonte de tempo do PII.</p>	<p>desenvolvidas deverão orientar a construção das bases com os parceiros internacionais e todos os esforços de mobilidade planejada (presentes no PII). Com o PII pronto e em implementação, a IES inicia seu processo de criação de bases de contato internacionais, por meio de missões dirigidas. Acordos internacionais são firmados e suas ações implementadas, de forma a que no período determinado do PII, a maioria das bases contatadas seja ativada.</p>	
--	--	--

Fonte: a própria autora, com base em Brasil (2020a, p. 8).

Quadro 4 – Atividades para o nível de consolidação

Consolidação	
<p><u>Aumento da Atratividade Internacional:</u> Com o PII totalmente implantado e em operação, a instituição avança no desenvolvimento de suas competências de internacionalização institucional, com um ambiente propício para atração de pesquisadores e alunos estrangeiros (mobilidade ativa). Percebe-se um compromisso da alta administração em buscar a adequação da infraestrutura, com escritório para o acolhimento de estrangeiros e preparação de brasileiros para mobilidade, laboratórios de línguas dedicados às características da internacionalização institucional, a sinalização e comunicação visual bilíngue e disciplinas em língua estrangeira com temas globais, bem como a adequação de currículos. Cresce sobremaneira a produção internacional conjunta e internamente.</p>	<p><u>Reconhecimento e Qualificação Internacional:</u> os Acordos de Cooperação Educacionais Internacionais induzem mudanças em alguns PG/SS, que se ajustam para cumprir requisitos acadêmicos de cotutela (orientações de teses e dissertações em duas instituições: uma no Brasil e outra no Exterior) e de duplo grau acadêmico (dupla titulação: Brasil e Exterior). A atração de pesquisadores internacionais aumenta as oportunidades de nucleação de novos projetos de pesquisa, publicações em coautoria (maior impacto) e competitividade na busca de fomentos internacionais.</p>

Fonte: a própria autora, com base em Brasil (2020a, p. 8).

Quadro 5 – Atividades para o nível de internacionalização plena

Internacionalização plena
<p><u>Aumento da Assertividade Internacional:</u> Esta é a fase madura da internacionalização. Nela, a IES tem o objetivo de assertividade internacional e de réplica interna de sua experiência internacional adquirida nas relações de Cooperação Educacional Internacional. O PII renova-se para esta fase, incorporando critérios de avaliação internacional com base no sistema de ranqueamento internacional selecionado pela IES, para projetar-se no cenário global.</p>

Fonte: a própria autora, com base em Brasil (2020a, p. 8).

A respeito do primeiro nível, de conhecimento e compromisso, parece haver cuidado com a comunidade acadêmica, uma vez que ela é consultada. Assim, propõe-se um modelo democrático de construção da política. Visualizados os interesses em internacionalização pela consulta, formaliza-se a proposta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Após isso, são coletadas informações que possam servir para a base de conhecimento em internacionalização. Essa primeira parte do processo parece ser importante, por considerar as vozes dos principais envolvidos, a comunidade acadêmica, a respeito do que os atinge diretamente no contexto da pós-graduação e as decisões tomadas sobre as políticas de internacionalização.

No nível da implementação, prepara-se o documento Plano Institucional de Internacionalização (PII), onde são formalizados ações, metas, objetivos e compromissos com a internacionalização. A partir do PII, decisões estratégicas futuras de internacionalização na instituição são desenhadas. Posteriormente, no momento da operacionalização, bases de contato internacionais são criadas e acordos internacionais firmados, para que sejam contatados em período determinado. Por fim, com o aumento do impacto institucional, iniciam-se as primeiras produções internacionais conjuntas e novas redes de pesquisa nacionais e internacionais são criadas. O nível da implementação mostra-se centrado em formalizações, estabelecimento de parcerias internacionais e crescimento de impacto da instituição.

Os esforços realizados nesse nível parecem enfatizar atitudes que visem o fortalecimento de pesquisas nacionais e internacionais, pelas parcerias firmadas. Isso pode oferecer maior visibilidade a produções brasileiras e comprovar a qualidade de pesquisas desenvolvidas nacionalmente, embora ainda haja constante menção à competitividade acadêmica e à atração de pesquisadores internacionais.

O nível de consolidação ressalta essa atração de pesquisadores e alunos estrangeiros, além da adequação da infraestrutura, com escritórios equipados, laboratórios de línguas específicos para a internacionalização, comunicação visual bilíngue, adequação de currículos e a oferta de disciplinas em língua estrangeira. Essa menção do documento sobre a oferta de disciplinas em outra língua não deixa explícito em que língua essas ofertas ocorrem.

Para elaborações futuras do documento, poderia ser interessante, a depender dos objetivos de cada instituição e de seus respectivos programas, a explicitação de que língua (ou línguas) estão sendo utilizadas para essas disciplinas, qual o objetivo delas em seu contexto e porquê, como Finardi, Guimarães e Mendes (2020) pontuam a respeito da criação de documentos como esses. Ao expressar conhecimento sobre esses aspectos, pode ser possível que as instituições entendam o que as motivou para a tomada de decisões em relação às línguas prestigiadas em uso nesses contextos e como a inserção de línguas minoritárias poderia ocorrer nesse âmbito.

Faz-se relevante, além disso, entender de forma mais concreta como cada instituição recebe essas sugestões do Guia, considerando as condições de financiamento do CAPES-PrInt, O nível de consolidação avança por meio de sugestões ousadas e parece ser desafiador para determinadas instituições adaptarem sua realidade a elas.

A segunda seção do Guia aborda o nível de internacionalização plena. Nesse nível, o mais avançado, a ênfase é dada ao aumento da assertividade internacional. Isso ocorre pela renovação do PII por meio de critérios de avaliação e ranqueamento internacional para a inclusão da IES no cenário global. O interesse constante em visibilidade internacional e alta colocação em ranqueamentos mundiais parece reforçar uma visão de demanda de produtividade para atingir objetivos, pois não parece haver, no documento, interesses baseados na emancipação dos proponentes da comunidade acadêmica como seres humanos em evolução. Por subscrever a uma lógica de competição, pode mostrar-se necessário um movimento de conscientização crítica em relação aos discursos e iniciativas propagados pelo documento.

Elevadas posições em ranqueamentos aparecem como um dos principais motivos para internacionalização em universidades, de acordo com De Wit (2010), tendo em vista o *status* e o prestígio adquiridos. Esse interesse em ranqueamentos engloba aspectos econômicos dominantes e seus impactos no processo de internacionalização nas instituições, como já salientado.

Pela data de publicação do Guia ser 12 de dezembro de 2020, pode ser importante ter considerado o momento pandêmico (COVID-19) em que tem vivido o mundo, desde janeiro de

2020, considerando seus impactos na internacionalização da pós-graduação *stricto sensu*, ainda mais no contexto brasileiro. No entanto, isso não foi tratado no documento.

Ao final da segunda seção do Guia, os autores afirmam que “existem várias estratégias para planejar a “Internacionalização Institucional”, esse guia pretende ser meramente sugestivo” (BRASIL, 2020a, p. 10). Então, que seja possível, a gestores acadêmicos das instituições, terem consciência de outros temas igualmente (ou mais) urgentes a ser considerados em seu próprio planejamento para internacionalização.

De modo a finalizar a contextualização do Guia para a Aceleração, apresento o que consta no cronograma dos próximos passos da CAPES para a internacionalização na pós-graduação *stricto sensu* das universidades inseridas no CAPES-PrInt. Segundo o documento, a “meta inicial seria situar-se entre as 200 melhores do *ranking* mundial do THE⁵¹” (BRASIL, 2020a, p. 11).

A partir dessa meta, os formuladores do Guia mostram a importância de ranqueamentos internacionais por acreditar que instituições poderiam se motivar a adotar os critérios do documento para intensificar sua produtividade em pesquisa, publicações internacionais, colaborações e citações internacionais, tendo em vista sua relevância nesse contexto. Para isso, é esperado que instituições impulsionem coautorias para aumento de taxa de citações internacionais indexadas e alcancem o padrão médio mundial de atratividade internacional.

Os planos futuros da CAPES para a internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* são desafiadores no sentido de incluir IES brasileiras nas 200 primeiras instituições em um dos melhores indicadores de ranqueamentos. Nesse sentido, seria relevante situar as condições necessárias para que as instituições alcancem essas metas.

A última seção do Guia, de Metodologia e critérios comuns, considera a realidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no âmbito do CAPES-PrInt. A partir dos sistemas de ranqueamentos elencados, os responsáveis pelo documento optaram por não adotar um em específico, levando em conta o reconhecimento de que ações para a internacionalização precisam considerar a realidade nacional.

Embora tenham preferido apontar esse aspecto ao final do documento, os autores expressam a crença de que os critérios para o planejamento do PII precisam estar alinhados com o cenário mundial. Esse cenário, conforme o documento, ancora-se em cinco bases comuns de critérios que apoiam padrões de universidades de nível internacional, segundo o *World Class*

⁵¹ *Time Higher Education – World University Ranking.*

Universities: 1) Reputação pelo ensino; 2) Reputação pela pesquisa; 3) Influência científica (citações internacionais); 4) Presença de internacionais e 5) Colaboração internacional.

Apresento o que cada critério objetiva de acordo com o documento. O primeiro critério, Reputação pelo ensino, relaciona-se ao modo “como acadêmicos de outras universidades percebem o ensino na sua universidade” (BRASIL, 2020a, p. 12). O segundo, Reputação em pesquisa:

É observada, por exemplo, pelo acesso dos grupos de pesquisa internacionais da instituição, a fontes de financiamentos de âmbito mundial, patentes depositadas, aglutinamento de pesquisadores internacionais no PG/SS e publicações em periódicos internacionais de alto fator de impacto. (BRASIL, 2020a, p. 11).

O terceiro critério, de Influência científica, “é resultado mais direto do volume de citações mundiais, decorrentes das pesquisas no PG/SS” (p. 11). O quarto, Presença de internacionais (docentes e professores visitantes):

Espelha, novamente, a reputação pelo ensino da instituição, a reputação pela pesquisa, as condições de infraestrutura e a colaboração internacional, percebida pelas instituições, professores e pesquisadores em âmbito global. (BRASIL, 2020a, p. 11).

E, por fim, o quinto critério, de Colaboração internacional:

Possui influência direta sobre a consolidação do processo de internacionalização, sua estabilidade, a solidez de sua aderência aos padrões internacionais, bem como a visibilidade e reconhecimento da instituição como local de destino para pesquisadores do exterior. (BRASIL, 2020a, p. 11).

Os objetivos dos critérios, de forma conjunta, mostram o destaque dado à influência e à reputação da ciência na pós-graduação e o impacto de parcerias e colaborações internacionais nesse processo, como uma forma de alavancagem de IES brasileiras em ranqueamentos mundiais.

É preciso considerar, ademais, os seres humanos envolvidos nesse processo e valores como solidariedade, compreensão mútua, paz, cooperação, justiça e igualdade (VAVRUS; PEKOL, 2015) como aspectos a ser trazidos para o debate, haja vista a atenção excessiva dada a competição, lucros e reputação por parte de instituições no âmbito da internacionalização (DE WIT; ALTBACH, 2020).

Segundo exposto no início desta seção, o sistema de avaliação da CAPES a partir de notas, ou conceitos, e seu intenso foco em internacionalização e reconhecimento das instituições internacionalmente, pelas publicações em inglês em periódicos de alto impacto, apontam um distanciamento de uma perspectiva de internacionalização crítica. Isso ocorre pela falta de

elementos que considerem o contexto social e sustentável das universidades, suas necessidades e realidade, e os efeitos disso em ambos os contextos macro e micro.

Assim, tendo em vista a contextualização dos documentos ora finalizada, na próxima seção elucidado a formação docente para EMI em variados contextos, além da importância do conhecimento pedagógico de conteúdo e as possíveis contribuições nesse âmbito e, por fim, as crenças e ideologias dentro do CPC e a confluência desses conceitos neste estudo.

4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EMI

Parece inegável que, para implementação de EMI, seja necessário mais do que desejos individuais e pressões institucionais. A formação docente se configura como uma das mais importantes ações de uma política institucional que busque fomentar o EMI. Assim, nesta seção, apresento como essa formação vem sendo discutida na literatura internacional e no contexto brasileiro.

Por entender que essa é uma prática que requer a reconstrução de conhecimentos sobre como ensinar, por profissionais que não tiveram necessariamente formação nem pedagógica, nem para trabalhar questões linguísticas, adoto o referencial de conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 1987) para elaborar requisitos sobre sua reconstrução em cursos voltados para apoiar docentes envolvidos com EMI.

Esta seção é fundamental para embasar a análise e interpretação dos dados e, com isso, definir a proposição de requisitos para desenho de cursos de formação docente para EMI, a partir da visão de ILF, com foco na reconstrução do CPC, considerando as experiências de uso e de aprendizagem da língua. Além disso, pelos conceitos teóricos aqui empreendidos, será possível entender se as crenças e ideologias linguísticas dos docentes se aproximam ou se distanciam da perspectiva de ILF, e como isso interfere nas implicações direcionadas à proposta de formação recomendada.

4.1 Formação docente para EMI em diferentes contextos

A implementação de EMI precisa, naturalmente, ser planejada com ações específicas, dentre elas, a formação docente. Assim, a adesão ao EMI e suas implicações para essa formação dependem dos diferentes contextos em que se inserem e das interpretações advindas disso, especialmente com relação a quais capacidades precisam ser desenvolvidas.

Obviamente, uma das questões centrais diz respeito ao papel da língua estrangeira na construção do conhecimento e quão responsáveis devem ser os docentes pelo desenvolvimento linguístico dos estudantes. Conforme já discutido, embora o foco do EMI não seja esse, é comum que se almeje algum aprendizado da língua.

A introdução de EMI em contextos em que docentes se sentem inseguros para realizar essa prática demanda suporte linguístico, pedagógico e emocional em virtude da pressão sentida

por eles ao ministrar essas aulas, tanto em instituições estrangeiras (GALLOWAY; RUEGG, 2020), quanto brasileiras (FINARDI; EL KADRI; TAQUINI, 2021).

A ausência de planejamento institucional faz com que docentes assumam individualmente a responsabilidade de sua própria formação e busquem reconfigurar seu conhecimento pedagógico de conteúdo a partir de suas vivências, como apontam Gimenez e colaboradoras em British Council e Faubai (2019), no estudo realizado sobre UEM e UEL.

Na oferta de suporte institucional para EMI é preciso considerar qual a abordagem que será adotada. Neste sentido, “treinamento”, apesar de predominante na literatura, especialmente a europeia (COSTA, 2015; GALLOWAY; RUEGG, 2020; O’DOWD, 2018), geralmente tem finalidade instrumental, pontual e emergencial. Por outro lado, “formação” considera o caráter processual do desenvolvimento profissional, levando em conta não apenas aspectos metodológicos, mas também subjetividades e pensamento crítico (FARRELL, 2019; MACARO *et al.*, 2019).

Em levantamento de cursos de formação para EMI em países europeus (Alemanha, Bélgica, Croácia, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Itália e Reino Unido), Costa (2015) salienta que, em geral, esses cursos abordam o aperfeiçoamento de competências linguísticas em inglês e novos métodos de ensino.

Os treinamentos elencados por Costa (2015), na Europa, abordam características referentes ao ESP (*English for Specific Purposes*) e ao CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). A autora enfatiza a diversidade de interpretações sobre a nomenclatura para EMI (CLIL, ICLHE ou EMI). Além disso, os docentes participantes dos cursos por ela analisados precisam, geralmente, comprovar nível intermediário e/ou avançado para ingressar nos cursos.

A questão da proficiência mínima necessária para se candidatar a ministrar aulas em inglês tem sido bastante discutida (MARTINEZ, 2016), conforme apontei na seção 3.1, uma vez que ao se definir um patamar mínimo, podem ser excluídos docentes que poderiam gradualmente inserir inglês em suas aulas. A exigência de níveis mínimos pressupõe EMI como o uso apenas do inglês, o que não corresponde à maioria dos contextos em que ele acontece.

As desigualdades internas produzidas por políticas que definem níveis mínimos de proficiência podem ser minimizadas pela oferta de cursos de desenvolvimento linguístico ou suporte para esses profissionais.

Dentre os vários aspectos encontrados por Costa (2015) em sua pesquisa, chama a atenção o fato de que, normalmente, esses cursos são organizados por centros de idiomas das

universidades. Não houve dados, entretanto, sobre quem são os instrutores desses cursos, mas a autora aponta que são profissionais da linguagem, nativos de inglês ou não.

No contexto europeu, a ênfase dada aos cursos pode ser visualizada no diagrama a seguir.

Figura 10 – Possibilidades na oferta de cursos de formação em EMI na Europa⁵²

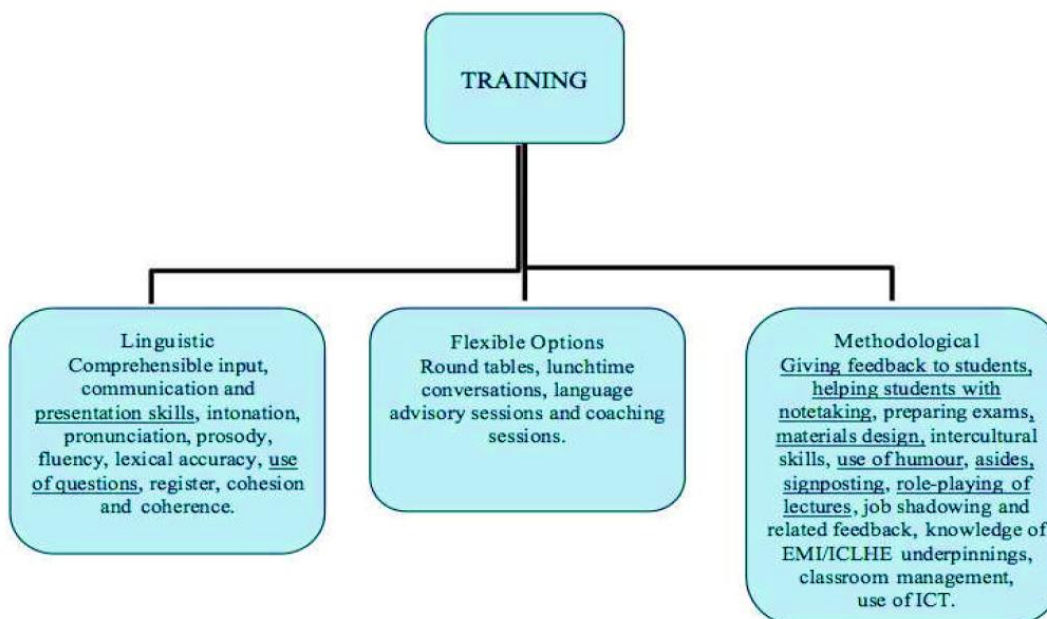


Figure 1. Synoptical map of EMI training in Europe. Underlined features are common to both linguistic and methodological training.

Fonte: Costa (2015).

As possibilidades apresentadas pela autora em seu estudo evidenciam a ênfase de universidades europeias ao desenvolvimento linguístico e à abordagem metodológica, além de opções flexíveis. A preocupação com a construção de conhecimentos sobre técnicas e ferramentas de ensino desenvolvidas no campo do ensino de inglês para falantes de outras línguas pode ter diversas explicações. Em uma delas, docentes que lecionam no ensino superior

⁵² Tradução da Figura 3: Figura 1. Mapa sinótico da formação para EMI na Europa. As características sublinhadas são comuns tanto à formação linguística como à metodológica. Treinamento: introdução linguística compreensível, comunicação e capacidades de apresentação, entonação, pronúncia, prosódia, fluência, exatidão lexical, utilização de perguntas, registro, coesão e coerência. Opções flexíveis: mesas redondas, conversas à hora do almoço, sessões de aconselhamento linguístico e sessões de coaching. Metodologia: dar feedback aos alunos, ajudando-os com a tomada de notas, preparação de exames, concepção de materiais, competências interculturais, uso do humor, assistentes, sinalização, dramatização de palestras, “job shadowing” e feedback relacionado, conhecimento dos fundamentos do EMI/ICLHE, gestão de salas de aula e uso das TIC.

não necessariamente realizaram a graduação em uma licenciatura, embora possuam titulações de mestrado e doutorado.

Exceto pelos docentes que fizeram licenciatura, a formação profissional desses professores, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, não envolvem preparação para o ensino. Possivelmente, o desejo deles pela abordagem de técnicas e ferramentas de ensino em cursos para EMI demonstre fragilidade em sua formação inicial para ministrar aulas, até mesmo em sua própria língua, ou por considerarem a necessidade de conhecimento especializado.

Além da fragilidade, outro possível motivo para o desejo das abordagens seja a crença dos docentes de que, ao ministrar aulas em outra língua, precisam saber lidar com questões linguísticas. As técnicas ensinadas nos cursos de formação docente para EMI geralmente são desenhadas por profissionais especialistas em ensino de inglês, como Costa (2015) ressaltou em sua pesquisa, o que pode justificar essa crença.

Nos cursos que analisou, ou em novos cursos em EMI, seria necessário um exercício de autorreflexão, autodescobrimento e autoconhecimento por parte dos docentes, conforme Costa (2015). A sugestão da autora engloba, por exemplo, apresentar evidências de usos da língua desses docentes quando surgem problemas comunicativos e, assim, pensar em meios de lidar com eles. Essa sugestão parece encontrar apoio no estudo de Sahan, Rose e Macaro (2021), em estudo na Turquia sobre diferentes pedagogias em EMI, como menciono mais adiante nesta seção.

Além da pesquisa de Costa (2015) sobre cursos de formação docente no contexto europeu, Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) fornecem uma visão geral de programas de treinamento para EMI oferecidos por universidades catalãs, na Espanha, e identificam a presença de características de inglês para fins específicos (ESP) nos treinamentos analisados. A busca dos autores revelou os seguintes resultados apresentados na figura a seguir:

Figura 11 – Resultados de cursos de formação docente para EMI na Espanha⁵³

⁵³ Tradução da Figura 4: Tabela 4: Visão geral dos cursos de formação de EMI e as dimensões que abordam. Curso e abordagem, horas de ensino, nível requerido, conteúdos, dimensão. Inglês para Ensino objetivos (Curso) "Recursos e estratégias para começar a ensinar em inglês", (workshop sobre a fala competências) 40+35 h B2. Capacidade de expressão oral. Discurso de sala de aula (estruturação, linguagem acadêmica funções, interação, polidez etc.) UB - Competências e ferramentas básicas para ensinar matérias de conteúdo em Inglês (Nível 1 e 2). Abordagem: curso, sala de aula participante prática e observação, treino 30+30 B2, Língua de sala de aula, Estratégias de comunicação, Conteúdo e língua Aprendizagem integrada (CLIL) abordagem. Ensinar uma aula: pronúncia, fluência e entonação de entrega; discurso marcadores e dispositivos de sinalização para organização de palestra, ênfase, mudança de tópico; expansão de vocabulário e precisão gramatical, Inglês para Fins Específicos 1 & 2, UdG Personalizado 40 h aproximadamente. Não especificado - Inglês Geral e ESP Cursos 1 UdL Integração do inglês em cursos de conteúdo: teoria e Prática (curso, tutoriais, design e implementação de

	COURSE AND APPROACH	TEACHING HOURS	LEVEL REQUIRED	CONTENTS	DIMENSION
UAB	English for Teaching purposes (Course) "Resources and strategies to start teaching in English" (workshop on speaking skills)	40+35 h	B2	- Speaking skills - Classroom discourse (structuring, academic language functions, interaction, politeness, etc.)	1
UB	Basic skills and tools to teach content subjects in English (Level 1 and 2) Approach: course, participant classroom practice and observation, coaching	30+30	B2	- Classroom language - Communication strategies - Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach - Teaching a class: pronunciation, fluency and intonation of delivery; discourse markers and signaling devices for organization of lecture, emphasis, topic change; vocabulary expansion and grammatical accuracy - English for Specific Purposes	1 & 2
UdG	Tailor-made	40 h approx.	Non-specified	- General English and ESP courses	1
UdL	Integration of English into content courses: theory and practice (course, tutorials, design and implementation of a class session)	30	B2 (recommended)	- CLIL methodology - Devising activities to facilitate the development of reading and listening skills in the disciplines - Spoken academic English for the classroom (language functions in lectures, politeness, classroom interaction, interculturality)	1, 2 & 3
UPC	CLIL: Content and Language Integrated Learning Linguistic coaching (observing a class, and work on remedial language)	9 + 3	B2 (selected by the different campuses)	- What is meant by CLIL? - Challenges for students - Acquiring and using effective teaching strategies	2
UPF	The teaching of Content in English	15	C1	-Classroom management. -Spoken and written communication in the classroom	1 & 2
URV	on demand	/	/	/	(1?)

Table 4. Overview of EMI training courses and the dimensions they address

Fonte: Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017).

Mancho-Barés e Arnó-Macià (2017) analisaram os cursos acima mencionados por meio de 3 dimensões: 1) comunicação e uso específico de língua; 2) pedagogia e didática e 3)

um sessão de aula) 30 B2 (recomendado). Metodologia CLIL - Concepção de atividades para facilitar o desenvolvimento da leitura e capacidades de escuta nas disciplinas - Inglês acadêmico falado para a sala de aula (língua funções em palestras, interação na sala de aula, interculturalidade)- 1, 2 & 3 UPC CLIL: Conteúdo e Linguagem integrada Aprendizagem. Treino linguístico (observação de uma aula, e trabalho de remediação língua) 9 + 3 B2 (selecionado por os diferentes campus) - O que se entende por CLIL? Desafios para os estudantes- Adquirir e utilizar eficazmente estratégias de ensino. UPF- O ensino de Conteúdos em Inglês 15 C1- Gestão da sala de aula. Comunicação falada e escrita na sala de aula.

multilinguismo e interculturalidade. As informações sobre os cursos foram encontradas em *websites* das próprias universidades.

Os cursos listados na dimensão 1 representam a inserção de aspectos referentes ao Inglês para Fins Específicos. A combinação das dimensões 1 e 2 mostram que língua e orientações para o ensino foram consideradas, o que reflete a vertente pedagógica com elementos de Inglês para Fins Específicos. A dimensão 3 apresenta-se menos frequente nos cursos pela falta de experiência em universidades catalãs sobre multilinguismo e multiculturalidade, o que influencia, sobremaneira, no desenvolvimento linguístico e nos desafios de se ensinar em outra língua.

Outra pesquisa que também apresenta estratégias para formação docente em EMI no contexto europeu é a de Pineda (2020). Situada na área de Arquitetura, na Universidade de Málaga, na Espanha, a autora utilizou estratégias pedagógicas baseadas no ILF para formar docentes que utilizam EMI em sua prática.

Os resultados apresentados por Pineda (2020) apontam que estratégias pragmáticas de ILF em EMI possuem benefícios no desenvolvimento da confiança desses profissionais em ambas as habilidades linguística e metodológica. Isso mostra que a perspectiva de ILF possui influência significativa em EMI e pode contribuir para a efetivação satisfatória dessa prática no ensino superior, embora, na pesquisa de Pineda (2020), ainda predomine o foco em aspectos linguísticos e metodológicos.

A inadequação de propostas concebidas sem conhecimento das culturas locais de aprendizagem foi identificada por Cheng (2017), no contexto chinês. Em estudo que objetivou analisar percepções de instrutores de cursos de formação para EMI sobre programas internacionais de treinamento por eles frequentados, foi detectada a predominância de aspectos linguísticos e pedagógicos incorporados aos programas de treinamento realizados em países como Estados Unidos, Austrália e Canadá, com duração de apenas 4 meses.

Como consequência, os instrutores participantes da pesquisa enfrentaram dificuldades em aplicar essas técnicas e abordagens uma vez que o ensino superior chinês apresenta outras necessidades e práticas, como o ensino centrado no docente como transmissor do conhecimento e o discente como receptor, sem necessariamente ser requisitado a se expressar sobre o conhecimento adquirido.

Dentro da formação docente para EMI, em pesquisa sobre questões ideológicas e identitárias de docentes, Dafouz (2018) destaca que:

A agência de indivíduos em co-construir suas próprias identidades é fortemente relacionada ao seu ensino, pesquisa e práticas profissionais, os quais, por sua vez, concordam com princípios disciplinares acadêmicos que os guiam. (p. 7)⁵⁴.

Para exemplificar, a autora apresenta dados obtidos por aplicação de questionário a docentes de uma universidade pública espanhola. Um dos docentes apresentados enfatiza seu capital linguístico como uma forma de se destacar dentre o corpo docente, isto é, ele reconhece sua capacidade para ensinar por meio do inglês e se identifica como detentor de mais oportunidades acadêmicas em relação a outros docentes. Desse modo, os docentes, ao se apropriarem do EMI, podem desafiar relações desiguais de poder ressignificando sua própria identidade e seu relacionamento com os outros (DAFOUZ, 2018).

Conforme Gorski (2009), em análise de ementas de cursos de formação docente para multiculturalidade nos Estados Unidos, existe uma tendência a abordar uma celebração da diversidade multicultural sem adaptação e reflexão na prática dos docentes, tendo em vista a promoção de uma formação multicultural que contemple aspectos como, por exemplo, justiça social, poder e privilégio, a fim de fomentar o processo de eliminação de desigualdades educacionais.

A pesquisa de Gorski (2009) não está diretamente relacionada a EMI, contudo, por seu foco, acredito que ela possa contribuir para a reflexão acerca do contexto de formação em EMI e do que pode ser promovido em ementas de cursos a respeito, e que tenham um viés crítico. Questões como, por exemplo, o papel das línguas na construção de conhecimento, a diversidade linguística, a influência da internacionalização, a mercantilização do ensino superior (a ser considerado como uma empresa/negócio) (BLOCK, 2021), o neoliberalismo nesse âmbito, entre outros, podem ser assuntos abordados em cursos de formação docente para EMI.

O EMI no contexto da internacionalização, para exemplificar, aparece, em sua maioria, como algo positivo e que parece proporcionar experiências inestimáveis aos docentes pelo seu desenvolvimento profissional em esfera internacional (BLOCK, 2021), ou como um cenário em que “todo o mundo ganha”⁵⁵, segundo O’Dowd (2018, p. 2). Com a aparente romantização de EMI na literatura, faz-se pertinente questionar pressuposições tidas como confirmadas sobre o assunto e, ainda, debater a necessidade de existência ou não de EMI (BLOCK, 2021, p. 1).

⁵⁴ Original em inglês: the agency of individuals in co-constructing their own identities is strongly tied to their teaching, researching and professional practices which, in turn, are in accordance with the academic disciplinary principles that guide them.

⁵⁵ Original em inglês: ‘everyone wins’.

As provocações de Block (2021) são relevantes no sentido de ressaltar aspectos emocionais e seus impactos para a comunidade acadêmica, o que não tem sido muito discutido na literatura em EMI. Evidências apresentadas pelo autor em sua pesquisa a respeito desses impactos mostram a relevância do tema. Suas análises dos excertos da experiência de uma docente da área de Agronomia, de uma universidade catalã, na Espanha, com aulas em inglês, revelaram que a docente se sentiu muito nervosa ao dar aulas em inglês, e era como se ela tivesse voltado ao seu primeiro dia estudando inglês. Além disso, ela se sentiu “presa” ao seu nervosismo e ao medo. Essa foi uma das experiências trazidas por Block (2021) em sua pesquisa sobre o impacto emocional de docentes em EMI.

A partir dessa constatação, Block (2021) concluiu que, pela docente se inserir na área de STEM, ou em português, áreas relacionadas à ciência, tecnologia, engenharia e matemática, acaba se autodepreciando por não se sentir capaz de ministrar aulas em inglês como ministraria em espanhol. A influência da área na qual a docente se insere parece ser determinante para a cobrança e pressão sentidas por docentes para ministrar aulas em inglês.

Tendo em vista a importância do aspecto emocional na literatura em EMI e da sua abordagem em cursos de formação docente, entendo que uma possibilidade seria a abertura de espaço aos docentes para compartilharem suas atitudes, emoções e sentimentos pessoais desfazendo-se de julgamentos para compreender o que de fato faz sentido ou não para eles em sua prática. Levar em consideração esses aspectos, em minha concepção, parece embutir uma interface mais humanizada e sensível ao EMI, desmistificando pressuposições baseadas em descorporificação e neutralidade a esse respeito.

Farrell (2019) é outro autor que parece se alinhar a essa perspectiva, uma vez que defende a ideia de que docentes deveriam ser encorajados a refletir criticamente sobre seu próprio ensino e, ainda, adicionar suas emoções e sentimentos nesse contexto. Assim, eles podem buscar recursos existentes em si mesmos para lidar com os desafios impostos pela prática.

Além de aspectos emocionais, questões relacionadas à formação docente em EMI também envolvem a certificação pela participação em cursos, por exemplo. Macaro *et al.* (2019) abordam esse aspecto enfatizando a importância da certificação de reconhecimento internacional para os docentes que fazem cursos para EMI, tendo em vista os esforços despendidos por eles para isso, tais como ajustar a carga horária do curso à agenda e conciliar com a alta demanda de trabalho.

Ademais, depreendo que estabelecer a certificação como exigência para autorização aos docentes para ministrar aulas em inglês pode abrir espaços para questionamentos, tendo em vista o senso de obrigação que eles teriam que enfrentar para isso, fazendo-os, por vezes, não sentir prazer e satisfação pela atividade em si. A partir disso, vejo que o planejamento da política da instituição se faz necessária, considerando escolhas dos docentes e o que a política utiliza como critério de língua para o ensino.

Sustento meus argumentos em relação à certificação, contudo não descarto os benefícios que certificações internacionais possuem no contexto acadêmico, como a abertura a novas possibilidades para os que realizam os cursos, por exemplo. Seria importante, portanto, que os docentes se apropriassem do sentido real disso para sua prática de ensino. Ademais, seria importante discutir a respeito de certificados de formação em EMI, se poderiam contribuir ou não para o aumento de confiança e segurança dos docentes em relação ao ensino em inglês.

Acredito nisso pois Macaro *et al.* (2019), embora sugiram certificação em nível internacional para os docentes, admitem a existência de vários problemas no contexto de EMI nas universidades e, além disso, o crescimento desses problemas se gestores, os próprios docentes e interessados na criação de políticas não compreenderem, em profundidade, os tipos de apoio necessários para os docentes.

Ainda que cursos de formação docente em EMI estejam disponíveis, não há um consenso em relação às competências desejáveis para um docente em EMI, e nem sua certificação (MACARO *et al.*, 2019, p. 144). Essa falta de consenso pode suscitar questionamentos acerca da necessidade de se ter essas competências, se elas fazem diferença no processo de formação de docentes para EMI.

A partir do que defende a perspectiva ILF, Björkman (2010), em estudo sobre a habilidade de fala em ILF no ensino superior sueco, explica que um docente com altos níveis de proficiência em inglês não necessariamente ministra aulas satisfatórias na língua. O que faz a diferença, nesse caso, é a capacidade dele em utilizar estratégias pragmáticas de comunicação, que buscam fazer com que o falante tenha consciência da importância de utilizar aspectos que o façam se comunicar de uma maneira compreensível e clara.

Exemplos dessas estratégias pragmáticas oferecidas no estudo de Björkman (2010) são a repetição, para que a fala seja mais clara, comentários sobre termos, conteúdos e conceitos e formulação de perguntas e reforço do que está sendo dito, para que se estabeleça a comunicação de forma acessível e efetiva.

Após a contextualização de formação docente em EMI internacionalmente, por meio das diferentes concepções que moldam iniciativas para esse fim, a depender do contexto, finalizo esta seção sinalizando a importância de implicações sobre esse âmbito, tendo em vista os impactos do EMI como estratégia para internacionalização, causados na atuação desses docentes. A perspectiva utilizada neste trabalho, o ILF, pode vir a contribuir para isso por meio de seus potenciais para a formação docente, além da abordagem de perspectivas críticas, como discuto mais amplamente, por meio de exemplos de cursos, na seção a seguir.

4.2 Conhecimento pedagógico de conteúdo e suas possíveis contribuições para a formação docente em EMI

A profissionalização docente tem sido abordada na área educacional com referenciais que apontam para bases de conhecimento ou competências necessárias para exercício da docência, especialmente em contextos em que há forte pressão para avaliação docente. A proposta de Shulman (1987) vem sendo adotada para identificar aspectos a serem trabalhados em propostas formativas, tanto em nível inicial quanto continuado, bem como servir de balizas para avaliação profissional.

Os fundamentos estabelecidos por ele em seus estudos manifestam uma interface para a reforma do ensino que reforça os aspectos compreensão, raciocínio, transformação e reflexão. Conforme Shulman (1987), âmbitos de pesquisa e políticas públicas ignoraram esses aspectos no passado, exigindo a atenção a 4 perguntas formuladas pelo autor, as quais guiam seu raciocínio no decorrer do estudo:

Quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino? Em que termos essas fontes podem ser conceituadas? Quais são os processos de raciocínio e ação pedagógicos? e Quais são as implicações para a política de ensino e a reforma educacional? (SHULMAN, 1987, p. 96).

Para respondê-las, o autor faz uso de uma proposta interdisciplinar por meio da filosofia, da psicologia e de estudos de caso, considerando docentes iniciantes e experientes. O impacto desses fundamentos para formuladores de políticas, docentes e pesquisadores se apresenta em potenciais redirecionamentos ao modo de formar e avaliar professores e de entender o ensino (SHULMAN, 1987).

Ao mencionar o tema profissionalização do ensino, por exemplo, Shulman (1987) o problematiza destacando a elevação desse ensino para maiores níveis de remuneração e de ocupação mais respeitada e mais responsável. Contudo, o autor acredita que a premissa base

para esse *status* profissional de ensino é “a de que os padrões pelos quais a educação e o desempenho dos professores devem ser julgados podem ser elevados e mais claramente articulados” (SHULMAN, 1987, p. 200).

Além disso, o estudioso critica os defensores da reforma profissional por estes se basearem na crença de “uma base de conhecimento para o ensino” (p. 200), a qual agrega conhecimento, compreensão e tecnologias, habilidades, responsabilidade coletiva, ética e disposição. Os defensores dessa reforma criticados por Shulman (1987) também acreditam que ela deveria ser “a base da formação de professores e informar diretamente a prática de ensino” (p. 200).

No contexto do autor referenciado (nos Estados Unidos), docentes são, em sua maioria, avaliados com vistas a combinações de testes envolvendo habilidades básicas, competência no conteúdo por eles ensinado e observações de aulas, para a garantia do uso de condutas gerais de ordem pedagógica por parte desses docentes. O ensino, desse modo, torna-se trivializado, conforme Shulman (1987), dado que as complexidades de cada docente tornam-se negligenciadas e suas demandas acabam por ser reduzidas.

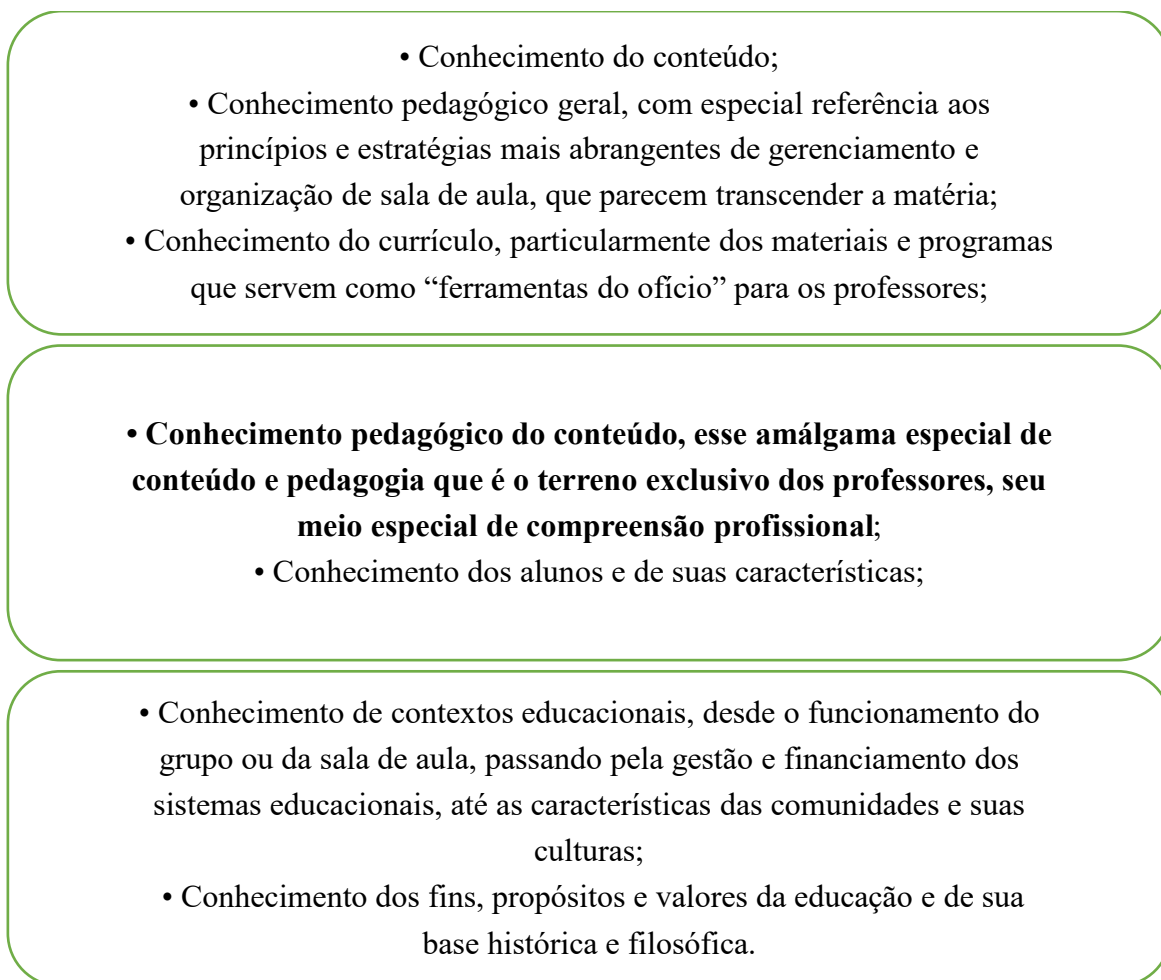
Formuladores de políticas públicas acreditam que, no ensino, as habilidades necessárias são as que se identificam em pesquisas empíricas a respeito da eficácia do ensino (SHULMAN, 1987). Resultados de pesquisas sobre essa eficácia não são descartados pelo autor, entretanto ele acredita que essa não seja a única fonte de informação a se considerar como base de conhecimento para o ensino.

Entendo que formação para o EMI pode se encaixar nesse contexto pela resignificação de como o ensino pedagógico de conteúdo é concebido e como ele pode ou deve se reestruturar, considerando a formação docente dentro das diferentes áreas de conhecimento.

Outro fato interessante apontado por Shulman (1987) é o de que os próprios docentes sentem dificuldade em articular aquilo que sabem e como sabem. Assim, características subjetivas dos alunos, o conteúdo ensinado e o contexto em sala de aula são aspectos negligenciados na busca pelos princípios gerais do ensino eficaz. A partir disso, pode ser significativo pensar em propostas de formação para EMI que também levem em conta esses aspectos.

Mais especificamente sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo, foco desta seção, o autor inicia elencando categorias gerais que utilizaria caso fosse organizar o conhecimento do professor em um manual, por exemplo. As categorias apresentadas por ele são:

Figura 12 – Categorias da base do conhecimento



Fonte: a própria autora, com base em Shulman (1987, p. 206, grifo meu).

O destaque ao conhecimento pedagógico de conteúdo ocorre pela identificação de “distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar” (SHULMAN, 1987, p. 207). Acentua-se o modo como o autor trata esse assunto, considerando conteúdo e pedagogia combinados no processo de compreensão de questões, problemas e tópicos específicos organizados levando em consideração, no âmbito educacional, os interesses e aptidões diversos dos discentes, de acordo com o autor.

Apropriar-se da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo, no contexto de formação docente para EMI, se justifica porque se trata de contexto no qual profissionais podem ter desenvolvido um bom conhecimento de conteúdo em sua formação, mas não necessariamente de conhecimento pedagógico de conteúdo, ainda mais em uma língua estrangeira. Como visto, essas propostas formativas podem permitir a construção de

conhecimento sobre metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem valiosas para a prática pedagógica em qualquer língua.

Como discuti na seção 4.1, propostas nacionais e internacionais de formação para o contexto de EMI têm enfatizado a abordagem metodológica e o desenvolvimento linguístico de docentes. Interessantemente, não parece ser só no Brasil, a partir das evidências apresentadas, a frequente demanda por abordagens metodológicas e linguísticas em cursos de formação para EMI.

No entanto, como salientei naquelas seções, a falta de formação acadêmica por meio de uma licenciatura pode ter impactos no ensino desses docentes, apesar da realização de cursos de mestrado e doutorado. O conhecimento pedagógico desses docentes é desenvolvido na prática, o que pode significar uma oportunidade para a formação em EMI de explicitar esse conhecimento e auxiliar sua reconstrução.

A formação docente para EMI pode, também, tornar-se um espaço para suscitar questionamentos em relação às dinâmicas de metodologia no ensino superior, ou seja, como os docentes desenvolvem suas práticas, se possuem respaldo para isso e como isso ocorre. Esse espaço pode, além disso, auxiliar na reconstrução de iniciativas já realizadas para formar esses docentes, como um meio de melhorar ações já existentes.

Portanto, dentre as discussões realizadas até o momento nesta pesquisa, sugiro a possibilidade de (re)construção do entendimento sobre conhecimento pedagógico de conteúdo de docentes da pós-graduação *stricto sensu* para EMI, dentro das propostas de formação sendo oferecidas e de propostas futuras, buscando abarcar as necessidades de seu público-alvo e, assim, minimizar possíveis desigualdades advindas desse contexto.

Desse modo, na seção seguinte, abordo aspectos relacionados ao papel das crenças e ideologias na concepção teórica de conhecimento pedagógico de conteúdo e qual a sua ligação com a visão de ILF.

4.3 Crenças e ideologias no conhecimento pedagógico de conteúdo

Nesta seção, situo teoricamente a escolha de uso dos termos “crenças e ideologias” e “percepções” para referência aos dados analisados, considerando os objetivos desta pesquisa. Para iniciar, destaco Barcelos (2007) que, ao refletir sobre mudanças de crenças de professores e alunos em ensino e aprendizagem de línguas no contexto da Linguística Aplicada, elenca aspectos subjacentes à importância de se falar em crenças e o que elas significam.

De acordo com a autora, por referência a outro trabalho por ela desenvolvido anteriormente (BARCELOS, 2006, p. 18), crenças são:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Pela definição da autora a respeito de crenças, entendo que o modo como indivíduos veem o mundo resulta de suas percepções a respeito de experiências passadas ressignificadas e interpretadas. Ainda, optei por utilizar o termo ideologias juntamente a crenças por concordar com Kroskrity (2004, p. 498), para quem crenças e/ou sentimentos sobre línguas e seus usos fazem parte de ideologias linguísticas.

Para fortalecer esse raciocínio, considero a definição de Silverstein (1979) sobre ideologias linguísticas como “quaisquer conjuntos de crenças sobre a linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificativa de uso e estrutura percebidos da linguagem” (p. 193)⁵⁶. Ao levar em consideração o significado das palavras “crença”⁵⁷ e “ideologia”⁵⁸ no dicionário, entendo que crenças suportam ideologias, ou seja, ambas não são sinônimas, mas complementares. Assim, destaco que, embora eu esteja abarcando-as conjuntamente nesta pesquisa, compreendo-as dessa forma.

Nesse sentido, parece ser relevante considerar as percepções dos participantes desta pesquisa, uma vez que, no processo formativo de docentes, é preciso levar em conta suas ideologias linguísticas e as crenças que as sustentam, com base nas escolhas feitas por eles em sua prática (SHULMAN, 1987). As escolhas que docentes fazem, portanto, se originam das ideologias e crenças que possuem e como as percebem. Faz-se pertinente nesta pesquisa, além disso, identificar e discutir esses aspectos dos docentes participantes sobre seu ensino de

⁵⁶ Original: “any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use.”

⁵⁷ Dois dos seis significados oferecidos pelo dicionário sobre “crença”: Pensamento que se acredita ser verdadeiro ou seguro; certeza, confiança, segurança: Tenho a crença de que esses problemas serão resolvidos em breve; Convicção sobre a verdade de alguma afirmação ou sobre a realidade de algum ser, coisa ou fenômeno, especialmente quando não há provas conclusivas ou confirmação racional daquilo em que se acredita. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cren%C3%A7a/>

⁵⁸ Dois significados para “ideologia”: Maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas, um governo, um partido etc; Conjunto de concepções abstratas que constituem mera análise ou discussão sem fundamento de ideias distorcidas da realidade. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ideologia/>

conteúdo na pós-graduação e relacioná-las às considerações de conhecimento pedagógico de conteúdo feitas por Shulman (1987).

Chauí (2000, p. 153), em publicação na qual convida os leitores a refletir sobre aspectos da área de filosofia, evidencia características referentes à definição de “percepção”. Segundo ela, percepções envolvem os conhecimentos sensorial, corporal e sentimental que, juntos, sintetizam aquilo que entendemos de nossas relações com o outro ao existir no mundo.

A partir dessa relação entre crenças, ideologias e percepções e das definições dos autores, me aproprio dos conceitos como bases para essa pesquisa, em consonância aos objetivos estabelecidos. Ademais, reconheço a possibilidade de ressignificação e mudança de crenças e ideologias, considerando que pensamentos mudam e se transformam em dados momentos da vida (BARCELOS, 2007, p. 117).

Essa mudança pode ocorrer, dentre outras possibilidades, se considerada por uma visão crítica. Neste trabalho, utilizo os pressupostos de Pennycook (2010), em suas reflexões acerca de direções alternativas e críticas na Linguística Aplicada. De acordo com o autor, é necessário que, quem faz pesquisas críticas nessa área, entenda o seu lugar histórico, cultural e social nesse contexto como intelectual que produz conhecimento.

Consoante ao trabalho de Pennycook (2001, p. 10), que tem em vista o aspecto crítico na Linguística Aplicada, tem-se:

É mais do que apenas uma dimensão crítica acrescentada à linguística aplicada: envolve um constante ceticismo, um questionamento constante das suposições normativas da linguística aplicada. Ela exige um problematização inquietada dos dados da linguística aplicada, e apresenta uma forma de fazer linguística aplicada que procura conectá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, de forma crucial, torna-se um abertura dinâmica de novas questões que emergem desta conjunção.⁵⁹

Considerando ser possível mudar ou ressignificar criticamente crenças e ideologias (BARCELOS, 2007; PENNYCOOK, 2001), estas podem ser ponto de partida para a introdução de práticas futuras de formação em EMI para docentes de pós-graduação *stricto sensu*. Esse processo de ressignificação pode levar à conscientização desses profissionais a respeito da internacionalização e do papel das línguas nesse processo e seus impactos na realização de

⁵⁹ Original: is more than just a critical dimension added on to applied linguistics: It involves a constant skepticism, a constant questioning of the normative assumptions of applied linguistics. It demands a restive problematisation of the givens of applied linguistics, and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology and discourse. And, crucially, it becomes a dynamic opening up of new questions that emerge from this conjunction.

políticas linguísticas, considerando a tomada de decisões nesse âmbito e o reforço a crenças e ideologias sobre línguas. Além disso, o interesse em conhecer experiências de aprendizagem dos docentes vem da possibilidade de se conhecer suas crenças sobre esse processo.

4.4 Motivos para a formação em EMI pela perspectiva de ILF

Como exposto, a literatura aponta a necessidade de treinamento para docentes que englobem aspectos linguísticos e metodológicos (COSTA, 2015; GALLOWAY; RUEGG, 2020; O'DOWD, 2018). No entanto, se a formação para EMI não apresenta um consenso sobre as competências desejáveis para os docentes (MACARO *et al.*, 2019), isso indica que o foco em língua e em metodologia pode não estar sendo efetivo para todos os contextos igualmente. A partir disso, é preciso identificar outras maneiras possíveis de formar esses docentes, que não seja um modelo único para todos.

Apontamentos semelhantes foram expostos por Jordão (2016) e por Pusey (2020) em seus estudos, a partir dos quais estabelece-se a impossibilidade de haver um só caminho para a formação docente em EMI que atenda a todos os docentes igualmente. A solução para isso, de acordo com as pesquisas, é promover, com base em aspectos críticos, meios para que os próprios docentes se identifiquem em relação às metas e aos projetos educacionais nas IES, isto é, que não seja apenas um recebimento de demandas a serem cumpridas por eles de forma passiva.

A opção de adotar a perspectiva de ILF para EMI (PINEDA, 2020) vem da importância de se considerar as escolhas feitas por docentes em sua prática (SHULMAN, 1987), as quais se originam de suas ideologias e das crenças que as sustentam (BARCELOS, 2007). Além disso, como pressuposto deste estudo, faz-se relevante questionar criticamente (GIMENEZ *et al.*, 2019; PENNYCOOK, 2001) suposições normativas de cursos já criados para EMI, sua efetividade e, assim, suscitar novos questionamentos a partir disso. Esse movimento possibilita interrogar razões e consequências da introdução de EMI, por exemplo, e como isso influencia a criação de propostas de formação docente.

Após o desenvolvimento das seções teóricas deste estudo e da explicitação sobre suas funções, dedico-me, agora, à seção de metodologia, explicitando as bases e escolhas metodológicas feitas para atingir os objetivos propostos.

5 PESQUISANDO EMI: APORTES METODOLÓGICOS

Por meio desta seção, explico a metodologia para concretização desta pesquisa. Contextualizo as escolhas metodológicas, o contexto explorado, conforme documentos institucionais, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, a condução ética, os procedimentos de análise e o tratamento de dados utilizados.

De início, no Quadro 6, apresento informações essenciais sobre o estudo para situar as decisões metodológicas de modo sintético.

Quadro 6 - Síntese do desenvolvimento geral da pesquisa e seus aportes metodológicos

Objetivo geral:			
Investigar possibilidades da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na pós-graduação <i>stricto sensu</i> de uma universidade estadual pública, visando ao Ensino por Meio do Inglês (EMI).			
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Suportes para análise	Referencial teórico
1) Identificar o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes.	1) Qual o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes participantes da pesquisa?	Respostas a questionário e entrevista semiestruturada.	Inglês como língua franca e internacionalização crítica.
2) Verificar se as crenças e ideologias linguísticas dos participantes se aproximam ou se distanciam da perspectiva ILF.	2) Quais crenças e ideologias linguísticas informam suas atitudes em relação ao EMI?	Respostas a questionário e entrevista semiestruturada.	Crenças e ideologias linguísticas.

<p>3) Compreender como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem.</p>	<p>3) Como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem?</p>	<p>Respostas a questionário e entrevista semiestruturada.</p>	<p>Crenças e ideologias linguísticas.</p>
<p>4) Investigar os requisitos apontados pelos participantes como necessários à implementação do EMI na instituição pesquisada.</p>	<p>4) Quais requisitos são identificados como necessários para implementação do EMI na instituição pesquisada?</p>	<p>Respostas a questionário e entrevista semiestruturada.</p>	<p>EMI.</p>
<p>5) Propor requisitos para desenho de cursos de formação docente para EMI, pela perspectiva de ILF, com foco na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo.</p>	<p>5) Como organizar cursos de formação docente para reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo visando ao EMI?</p>	<p>Respostas a questionário e entrevista semiestruturada.</p>	<p>Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e Formação docente para EMI.</p>

Fonte: a própria autora.

5.1 Escolha metodológica: pesquisa qualitativa-interpretativista

A condução de uma pesquisa vai muito além de simplesmente escolher a metodologia, mas de refletir sobre formas de produzir conhecimento, como ressalta Moita Lopes (1994), ao discutir a tradição de pesquisa interpretativista na área de Linguística Aplicada. No processo de construção de conhecimento, as abordagens de pesquisa se integram de um modo que se articulem “desde os instrumentos de coleta de dados até a visão de mundo e os interesses cognitivos que os pesquisadores exprimem” (GAMBOA, 2013, p. 89).

Por isso, observo que o desenvolvimento metodológico de uma pesquisa transcende nomear técnicas e/ou procedimentos, apesar de isso também ser necessário, mas de dar espaço à subjetividade de quem pesquisa e de quem é pesquisado e à complexidade do ato de pesquisar em todo o processo científico. Neste estudo, isso ocorre pela escolha em desenvolver uma pesquisa qualitativa, o que permite aos participantes e a mim, como pesquisadora, maior abertura para as subjetividades inerentes ao assunto pesquisado.

A pesquisa interpretativista considera a interpretação dos vários significados que constituem fatos advindos de experiências pessoais. A partir dos dados coletados, pude definir os significados provenientes das experiências dos docentes e sua relação com este estudo. Assim, a pluralidade de vozes em ação é levada em conta por envolver questões de subjetividade, história, ideologia e poder (MOITA LOPES, 1994). A possibilidade de ouvir os docentes veio do pressuposto de que a visão dos participantes do mundo social não pode ser ignorada quando se decide utilizar a pesquisa interpretativista, uma vez que “o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Pela escolha de utilizar diferentes técnicas de coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada, classifico a epistemologia desta pesquisa, portanto, como qualitativa-interpretativista, pelo foco em uma IES pública brasileira. No momento inicial da coleta de dados, recorri ao instrumento questionário para levantar, em números, quantos docentes estariam dispostos a participar da pesquisa e, também, para obter dados que pudessem me auxiliar no desenvolvimento do roteiro de entrevista. Após isso, entrevistei os docentes participantes que aceitaram o convite e pude me aprofundar em suas percepções sobre o EMI.

Curle e Derakhshan (2021), em obra sobre tendências de métodos de pesquisa em EMI, ressaltam que autores interessados no tema têm frequentemente utilizado e mesclado diferentes instrumentos de coleta de dados, como questionários e intervenções, com entrevistas, grupos focais e procedimentos de análise documental e análise de conteúdo qualitativos. Estudos sobre

formação docente em EMI, especificamente, também têm sido realizados por meio desses métodos (COSTA, 2015; DAFOUZ, 2018; GIMENEZ; MARSON, 2022; O'DOWD, 2018).

Há críticas, no entanto, sobre pesquisas em EMI no ensino superior terem foco em questões relacionadas a percepções e crenças de professores e alunos (MACARO *et al.*, 2018). Considerando que este estudo enfatiza a formação docente em EMI, contexto fundamental e que ainda precisa ser investigado com mais afinco nas pesquisas sobre o assunto, acredito que, pelo foco não ser em implicações para a política, as percepções e ideologias dos participantes são necessárias, uma vez que podem contribuir para que novas pesquisas sejam realizadas a partir de variados âmbitos, que se diferem, e trazem resultados diferentes.

O instrumento questionário tem sido o método de coleta de dados mais utilizado em pesquisas sobre EMI (CURLE; DERAKSHAN, 2021). De acordo com os autores, isso ocorre pela abertura que esse instrumento oferece a quem pesquisa, para entender crenças, atitudes e percepções dos participantes, por exemplo, tendo em vista o desenvolvimento de EMI.

A partir das evidências apresentadas por Curle e Derakhshan (2021), nas definições de Moita Lopes (1994) e do que estabeleci como objetivos deste estudo, tendo em vista a lacuna de pesquisa e o referencial teórico adotados, acredito na confiabilidade e no potencial do desenho de metodologia empregado nesta pesquisa e, além disso, na sua relevância, pela possibilidade de resultados e discussões a serem apresentados.

Pelas considerações a respeito das escolhas metodológicas feitas nesta pesquisa, apresento, na seção seguinte, o contexto explorado e os motivos dessa distinção para esta pesquisa, por meio de documentos institucionais úteis para a sua contextualização.

5.2 Contexto de estudo: uma universidade estadual pública

O contexto desta pesquisa é a Universidade Estadual de Londrina (UEL), fundada no dia 28 de janeiro de 1970, localizada ao Norte do estado do Paraná e ao Sul do Brasil, na qual me insiro como aluna de pós-graduação *stricto sensu*. Por meio do documento UEL em Dados (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2020)⁶⁰, a universidade possui uma área territorial de 2.357.848,60m², com 4.274 servidores, divididos entre docentes e técnicos em regime efetivo ou temporário.

⁶⁰ Documento na íntegra disponível em: http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/uel_em_dados/UEL-em-dados-2020.pdf

Além disso, ainda de acordo com o documento, a UEL possui 13.314 estudantes ativos de graduação, com 1.900 de pós-graduação *lato sensu* e 4.677 de pós-graduação *stricto sensu*, totalizando 19.891 estudantes. Dentre opções de especialização presencial e na modalidade de ensino a distância (EAD) *lato sensu*, residência e mestrado e doutorado, a UEL soma 209 cursos ativos. A universidade conta com o total de 74 cursos ativos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 32 de doutorado e 42 de mestrado (acadêmico e profissional), como mostram os quadros:

Quadro 7 – Cursos ativos de mestrado acadêmico da UEL

Centros	Programas
CLCH – Centro de Letras e Ciências Humanas	Estudos da Linguagem
	Filosofia
	História Social
	Letras
	Sociologia
CCB – Centro de Ciências Biológicas	Análise do comportamento
	Ciências Biológicas
	Ciências Fisiológicas
	Genética e Biologia Molecular
	Microbiologia
	Multicêntrico em Ciências Fisiológicas
	Patologia Experimental
Psicologia	
CCE – Centro de Ciências Exatas	Bioenergia
	Biotecnologia
	Ciência da Computação
	Ensino de Ciências e Educação Matemática
	Física
	Geografia
	Matemática Aplicada e Computacional
Química	
	Administração
	Direito Negocial

CESA – Centro de Estudos Sociais Aplicados	Economia Regional
	Serviço Social e Política Social
CCS – Centro de Ciências da Saúde	Ciência da Reabilitação
	Ciências da Saúde
	Ciências Farmacêuticas
	Enfermagem
	Psicopatologia Clínica e Laboratorial
	Saúde Coletiva
CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes	Ciências da Informação
	Comunicação
	Educação
CCA – Centro de Ciências Agrárias	Agronomia
	Ciência Animal
	Ciência de Alimentos
CTU – Centro de Tecnologia e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo
	Engenharia Civil
	Engenharia Elétrica
CEFE – Centro de Educação Física e Esporte	Educação Física

Fonte: a própria autora, com base em:

https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/inscpos/index.php&pagina=view/ListarCursos.php&nv_curso=2&sq_nivel=1

Quadro 8 – Cursos ativos de mestrado profissional na UEL

Centros	Programas
	Letras Estrangeiras Modernas
	Mestrado Profissional em Letras

CLCH – Centro de Letras e Ciências Humanas	Mestrado Profissional em Sociologia
CCE – Centro de Ciências Exatas	Ensino de Física
	Matemática em Rede Nacional
	Mestrado Profissional em Química
CCA – Centro de Ciências Agrárias	Clínicas Veterinárias

Fonte: a própria autora, com base em https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/inscpos/index.php&pagina=view/ListarCursos.php&nv_curso=6&sq_nivel=1

Quadro 9 – Cursos ativos de doutorado na UEL

Centros	Programas
CLCH – Centro de Letras e Ciências Humanas	Estudos da Linguagem
	Filosofia
	Letras
	Sociologia
CCB – Centro de Ciências Biológicas	Análise do comportamento
	Ciências Biológicas
	Ciências Fisiológicas
	Genética e Biologia Molecular
	Microbiologia
	Multicêntrico em Ciências Fisiológicas
	Patologia Experimental
CCE – Centro de Ciências Exatas	Biotecnologia
	Ensino de Ciências e Educação Matemática
	Física
	Geografia
	Química
CESA – Centro de Estudos Sociais Aplicados	Direito Negocial
	Serviço Social e Política Social
	Ciência da Reabilitação

CCS – Centro de Ciências da Saúde	Ciências da Saúde
	Enfermagem
	Fisiopatologia Clínica e Laboratorial
	Saúde Coletiva
CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes	Ciências da Informação
	Educação
CCA – Centro de Ciências Agrárias	Agronomia
	Ciência Animal
	Ciência de Alimentos
CTU – Centro de Tecnologia e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo
	Engenharia Civil
	Engenharia Elétrica
CEFE – Centro de Educação Física e Esporte	Educação Física

Fonte: a própria autora, com base em:

https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/inscpos/index.php&pagina=view/ListarCursos.php&nv_curso=3&sq_nivel=1

A ampla variedade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UEL mostra a credibilidade e qualidade da instituição em termos de formação acadêmica. Para situar a instituição em ranqueamentos, considerando que este é o modelo de avaliação e reputação de universidades, no Índice Geral de Curso (IGC) do MEC e INEP, a UEL fica em 21º lugar entre as universidades públicas do país e em 4º lugar entre as estaduais, sendo a primeira entre as estaduais do Paraná, além de ser a 36ª instituição mais bem avaliada do Brasil⁶¹.

É evidente a importância da UEL para o desenvolvimento de pesquisas, do ensino e da extensão que promovam transformações em contextos micro e macro, da região Norte do

⁶¹ Mais informações em: <https://operobal.uel.br/ciencia/2022/04/29/ranking-global-posiciona-uel-e-uem-melhores-universidades-do-mundo/>

Paraná a outras regiões do país, e do mundo. Isso aponta o potencial da instituição como um possível demonstrativo do que ocorre em outras universidades públicas brasileiras.

Tratando-se de um contexto em que há um grau de internacionalização e no qual o EMI acontece especialmente por decisões individuais (BRITISH COUNCIL, 2019), compreender as percepções de docentes, de diferentes áreas do conhecimento, que já ministraram, pensam em ministrar, ou não pretendem iniciar essa prática, auxilia na compreensão de questões que precisam ser abordadas por políticas linguísticas que incorporem ações formativas de docentes.

Além de decisões individuais, a instituição também tem alguns documentos que sinalizam interesse/apoio a atividades em inglês como parte da internacionalização, os quais serão contextualizados a seguir.

5.3 Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação da UEL - Estratégia 2018 – 2022

Quadro 10 – Documentos em âmbito institucional contextualizados nesta seção

Documentos	Autores
Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação Estratégia 2018 – 2022 ⁶² .	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Prof. Dr. Amauri Alcindo Alfieri Diretor de Pesquisa Prof. Dr. Fábio de Oliveira Pitta Diretora de Pós-Graduação Profa. Dra. Maria Helena Pelegrinelli Fungaro.
Edital Internacionalize 2021 - Apoio ao pagamento de taxa de publicação de artigo científico ⁶³ .	Escritório de Apoio ao Pesquisador, instância da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG.
Edital Revise 2021 –	Escritório de Apoio ao Pesquisador (EAPq), instância da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG.

⁶² Documento disponível em: <http://www.uel.br/proppg/portalnovo/pages/arquivos/08-02%20Plano%20internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa%20e%20P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>

⁶³ Documento disponível em: <http://www.uel.br/proppg/portalnovo/pages/arquivos/eapq/2021/Edital%20INTERNACIONALIZE%202021.pdf>

Apoio à revisão do idioma inglês em artigos científicos ⁶⁴ .	
---	--

Fonte: a própria autora.

Pela problematização feita neste estudo em relação ao foco em colocações em ranqueamentos, entendo que seja necessário equilibrar esse movimento, de modo a considerar outros aspectos também fundamentais nesse processo, e não somente resultados quantitativos de ranqueamentos de forma isolada. Além disso, buscar fomentar esse processo nas universidades de forma conjunta, e que não as limitem por uma classificação.

Outros aspectos podem considerar, por exemplo, o que gestores e comunidade acadêmica entendem e como concebem discursos e estratégias para internacionalização, se presumem esse movimento como uma prática de viés econômico, que predominantemente deve se concentrar em números, além dos resultados aos envolvidos e os impactos causados nas instituições por meio dessas ações, do que elas se originam e os motivos para isso.

Assim, para prosseguir nesta seção, situo a UEL no panorama de ranqueamentos de modo a aprofundar as informações previamente ressaltadas a esse respeito. De acordo com William Fusaro, da Agência UEL, em publicação no *website* da instituição “O Perobal”, no dia 25 de outubro de 2021:

A UEL foi a universidade estadual paranaense mais bem posicionada no ranking *Times High Education (THE) 2021*, na categoria *Emerging Economies* (Economias Emergentes, em inglês). O ranking da THE, divulgado na última semana, é um dos mais relevantes para aferir a performance de instituições globais, no que diz respeito aos níveis de ensino, pesquisa, citações e integração internacional, entre outros critérios. No ranking global de países emergentes da *Times High Education*, a UEL figura entre as 400 e 500 universidades de todo o mundo. Entre as universidades de todo o Brasil, fica em 23º lugar; já entre as do Paraná, fica com a 2ª colocação, atrás da PUC/PR. Os critérios utilizados pelo ranking são ensino, pesquisa, citações, perspectiva internacional e Inovação Industrial (transferência de conhecimento da universidade à sociedade).⁶⁵

Situar a UEL no panorama de ranqueamentos auxilia na abordagem do documento contextualizado nesta seção, o Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação da UEL - Estratégia 2018 – 2022. Composto por 21 páginas, o documento contextualiza o processo de internacionalização da universidade, expondo iniciativas realizadas desde sua fundação, em

⁶⁴ Documento disponível em:

<http://www.uel.br/proppg/portalnovo/pages/arquivos/eapq/2021/Edital%20REVISE%202021.pdf>

⁶⁵ *Link* para leitura da matéria completa: <https://operobal.uel.br/ciencia/2021/10/25/uel-colocacao-estaduais-em-ranking-de-paises-emergentes/>

1970, dentre as quais figura investimento em qualificação de corpo docente em nível de doutorado no exterior.

Além disso, a contextualização do documento ressalta as ações feitas na atualidade, pela participação ativa de docentes em pesquisas, missões de trabalho no exterior, apresentações em congressos, entre outros. Sobre os alunos da pós-graduação, o Plano evidencia a realização de programas de doutorado sanduíche. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, o documento ressalta a ação do Laboratório de Línguas há mais de 40 anos.

Cabe destacar a missão, a visão e os valores expostos no Plano:

Missão: Incentivar, promover e consolidar condições criativas e eficazes para a geração de conhecimento e formação de pessoas, em diferentes áreas do saber, com excelência e compromisso social. Com isso, almeja-se que as competências de transformação social, econômica, política e cultural desenvolvidas no âmbito da Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina sejam inspiradoras de um mundo socialmente justo. **Visão:** Consolidar a UEL como centro de excelência em pesquisa e pós-graduação visando soluções sustentáveis para demandas loco-regionais, nacionais e internacionais. **Valores:** Excelência, eficiência, liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, cooperação, solidariedade, ética e responsabilidade social. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p. 3, grifos no original).

A partir do que o documento expressa, o contexto da pós-graduação da UEL preza pelo compromisso social em busca de um mundo justo socialmente, considerando pesquisas com impacto sustentável desde o âmbito micro ao macro. Esse discurso mobilizado parece se diferenciar de discursos vistos anteriormente, nos documentos da CAPES, pelo foco contínuo em inclusão de universidades em colocações de ranqueamentos. O aspecto social se torna evidente no Plano da instituição pesquisada e pode demonstrar sua peculiaridade.

Desse modo, o Plano expõe, detalhadamente, os avanços da UEL em citações acadêmicas, quantidade de publicações em coautoria internacional, estratégias para internacionalização, entre outros. O documento se dedica ao aspecto social no início e, após isso, se volta a características quantitativas, como publicações internacionais, e estratégias para internacionalização, tendo em vista a necessidade dessas informações para obter, em números, os avanços ocorridos, a partir dos objetivos estabelecidos.

No que se refere ao papel das línguas estrangeiras na internacionalização da UEL, o Plano destaca a importância do Laboratório de Línguas, conforme sinalizado, por vínculo com o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), e a oferta de cursos de inglês, francês, italiano, japonês, espanhol e alemão. Além disso, o curso “Português para Falantes de

outras Línguas” e a aplicação do exame de proficiência em português para estrangeiros, o Celpe-Bras.

Adicionalmente ao Laboratório, o Plano mostra o orgulho da instituição em ter um Núcleo de Estudos de Cultura Japonesa (NECJ), desde 1995. Programas de ensino de línguas também são mencionados, como os Programas Idiomas sem Fronteiras, Paraná Fala Inglês e Paraná Fala Francês.

Por meio dessas ações, o documento enfatiza:

O esforço institucional para criar condições de participação de toda a comunidade (docentes, discentes, agentes técnico-administrativos) no processo de internacionalização da UEL, ao capacitá-la para uso de línguas estrangeiras, **especialmente do inglês**. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p. 10, grifo meu).

Embora reconheça a importância de outras línguas no contexto da internacionalização, o exposto pelo documento ressalta o inglês e a capacitação da comunidade acadêmica para uso dessa língua, o que sugere a preferência da instituição pela língua e seu destaque perante as outras. Posteriormente, o Plano traz um quadro com a análise S.W.O.T⁶⁶ da internacionalização da UEL, considerando pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças, como mostra a Figura 13:

⁶⁶ O que é uma análise S.W.O.T disponível em: <https://blog.zeev.it/analise-swot/>

Figura 13 – Análise S.W.O.T da internacionalização da UEL

Análise S.W.O.T.

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino gratuito na graduação e pós-graduação <i>Stricto sensu</i>; • Localização geográfica privilegiada em uma cidade moderna dinâmica, com boa infraestrutura, excelente parque tecnológico, fácil mobilidade e muito acolhedora; • Transporte subsidiado para o estudante; • Formação dos estudantes apreciada por outras universidades, por empresas e, principalmente pela sociedade; • Altos indicadores de empregabilidade; • Forte inserção na sociedade; • Central de Laboratórios Multiusuários de alta tecnologia; • Programa de Iniciação Científica robusto e consolidado; • Serviços de saúde gratuitos; • Laboratório de Línguas Estrangeiras que oferta cursos de Português e línguas estrangeiras; • Assessoria de Relações Internacionais • Excelente restaurante universitário com alimentação de alta qualidade e baixo custo; • Corpo docente altamente qualificado; • Forte investimento na formação continuada de docentes e do corpo técnico; • Excelente estrutura para realização simultânea de videoconferências; • Número significativo de pesquisas desenvolvidas com parceiros internacionais; especialmente com EUA, Austrália, Espanha, Reino Unido e França; • Número significativo de coautorias internacionais, em determinadas áreas de conhecimento; • Percepção de forma muito positiva frente aos estudantes internacionais recebidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Monolinguismo; • Política admissional desfavorável à internacionalização; • Baixo percentual de oferta de disciplinas em língua inglesa; • Falta de apoio técnico para o desenvolvimento de atividades de pós-graduação; • Falta de Política e Plano de Internacionalização; • Baixo número de professores visitantes estrangeiros; • Baixa capacidade de atrair estudantes e pesquisadores de países que se caracterizam como principais polos científico-tecnológicos.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Linhas de financiamento para fomentar ações diretas e indiretas que conduzam ao incremento da internacionalização institucional; • Ambiente favorável para a internacionalização das universidades • Agências internacionais com financiamento para projetos colaborativos • Apoio da SETI para mobilidade no âmbito da Rede Zicosur • Aumento de oportunidades para a mobilidade doutorado sanduíche; • Brasil como destino atraente para estudantes e visitantes estrangeiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de regularidade no financiamento à pesquisa; • Dificuldade para a reposição de pessoal (docente e técnico-administrativo); • Incapacidade, muitas vezes financeira, de responder prontamente às mudanças tecnológicas e sociais; • Baixa qualidade da formação na educação básica no Brasil; • Instabilidade política • Incertezas quanto ao futuro das universidades públicas

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (2018).

Pela organização da análise acima, os pontos fortes são maioria, segundo o Plano. Contudo, destaco os pontos fracos, considerando a preocupação da instituição com o baixo percentual de oferta de disciplinas em língua inglesa, que está intimamente ligada ao monolinguismo, outro ponto fraco evidenciado no Plano. Apesar do foco no inglês como preferencial para internacionalização, o Plano não descarta outras línguas prestigiadas, como o francês, italiano, japonês, espanhol e alemão, além do português para falantes de outras línguas. No entanto, as outras línguas não parecem ser valorizadas igualmente em relação ao inglês.

Assim, o Plano elenca Plano de Metas e Ações para a Internacionalização da Pesquisa e Pós-graduação da UEL, compostos por 16 metas específicas em 4 eixos de atuação, tendo em vista 54 ações necessárias para execução até o ano de 2022. As metas são:

Meta 6 – Aumentar em 50% o número de professores visitantes estrangeiros na instituição. Meta 8. Tornar todos os *sites* de Programas de Pós-graduação trilíngues (português, inglês e espanhol). Meta 12. Aumentar em 20% o número de publicações indexadas na base Scopus e 30% a citação das publicações. Meta 14. Aumentar em 20% o número de usuários proficientes em língua inglesa. Meta 15. Aumentar em 100% a oferta de cursos de línguas estrangeiras, especialmente inglês. Meta 16. Aumentar em 100% a oferta de disciplinas optativas em língua inglesa na pós-graduação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p. 13).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, dedico-me às metas 6, 8, 12, 14, 15 e 16 especificamente. Dentro de cada meta, há ações estabelecidas visando ao alcance dos objetivos por aumento de porcentagens. A meta 6, inserida no eixo “Cooperação internacional”, que intenciona aumentar em 50% o número de professores visitantes estrangeiros na instituição, elenca ações que se referem à elaboração de propostas que fomentem o acolhimento de docentes visitantes estrangeiros, organização de eventos internacionais com a participação desses docentes, recursos para a acomodação temporária deles e, por fim, oferta de disciplinas optativas, sem obrigatoriedade de frequência, em línguas estrangeiras nos programas de pós, de modo a aproveitar a visita desses docentes.

Não fica explícito, no entanto, se essas disciplinas seriam ministradas pelo docente estrangeiro ou se ele seria convidado a contribuir com o conteúdo das aulas. Além disso, como já mencionado neste estudo sobre outros documentos, seria relevante entender quais línguas estrangeiras especificamente os elaboradores do Plano entendem que seriam utilizadas nessas disciplinas, uma vez que o documento não explicita essa informação.

A meta 8, do eixo 2 “Visibilidade internacional”, cujo objetivo é tornar todos os *websites* de Programas de Pós-graduação trilíngues (português, inglês e espanhol), almeja, por suas ações, modernizar os *websites* em português, construir os *websites* em inglês e em espanhol e o *website* da UEL em inglês, francês e espanhol. Interessantemente, essa meta evidencia outras línguas a ser utilizadas para melhorar os *websites* dos programas de pós e da instituição, de modo geral, e a ênfase não é dada somente ao inglês, contudo, o destaque segue em línguas de prestígio, de origem europeia, o que pode inibir a abertura a línguas minoritárias, por exemplo.

Ainda a respeito da meta 8, associar internacionalização a linguagem e divulgação, segundo Leal (2021), esse aspecto pode ser uma limitação nas possibilidades advindas desse processo. O que parece é que, seja qual for o tipo de atividade nas instituições que tenham

relação com outras línguas ou que necessite do uso delas, deve estar ligado à internacionalização. Essa ideia pode, também, conduzir ao pensamento de internacionalização como sinônimo de uso de línguas estrangeiras.

Adicionalmente, ainda conforme Leal (2021), quando limitada a esses tipos de iniciativas, a internacionalização adquire uma perspectiva funcionalista e instrumental, que surge apenas para suprir dadas demandas institucionais. Concordo com a autora, no entanto, entendo que esses são objetivos iniciais focados na maior acessibilidade à divulgação nos *websites* das universidades, e que não seja somente isso a se enquadrar como internacionalização no contexto acadêmico.

No que se refere à meta 12, do eixo 3 “Produção científica e tecnológica internacionalizada”, pelo objetivo de aumentar em 20% o número de publicações indexadas na base *Scopus* e 30% a citação das publicações, as ações relacionam-se à realização de cursos para o desenvolvimento de habilidades em comunicação científica para estagiários de iniciação científica, estudantes de pós-graduação e pesquisadores, a recursos para apoio financeiro à correção de textos redigidos em inglês para publicação e ao pagamento de taxas de publicação em periódicos de alto fator de impacto (preferencialmente a *Open Access Journals*).

Essa meta enfatiza a produção acadêmica predominantemente em inglês, pelo discurso explícito de “textos redigidos em inglês” (CÉSPEDES, 2021). Ademais, a ação para a realização de cursos de desenvolvimento de habilidades em comunicação não deixa evidente em qual língua isso se concretizaria. Parece relevante apontar mais detalhadamente nesses documentos que língua(s) são utilizadas nessas atividades, a fim de comunicar de forma mais objetiva o que intencionam. O subsídio à publicação em periódicos de alto fator de impacto também acentua-se pela relação com o apoio a correção de textos em inglês, o que pode significar a publicação majoritariamente em inglês nesses meios de divulgação.

No que tange à meta 14, do eixo 4 “Ambiente bilíngue”, o objetivo é aumentar em 20% o número de usuários proficientes em língua inglesa e promover a capacitação da comunidade acadêmica e de agentes técnico-administrativos para uso do idioma inglês como língua adicional. As ações dessa meta se voltam a mapeamentos de percentual de falantes de inglês na comunidade, disponibilização de carga horária para docentes e agentes realizarem cursos de inglês, valorização do conhecimento da língua em contratações de docentes e bolsistas de pós-doutorado e de parâmetros internacionais para verificar o conhecimento na língua em processos seletivos da pós *stricto sensu* e aplicação de testes de proficiência em inglês por meio do Programa Idiomas sem Fronteiras.

As iniciativas concernentes à meta 14 demonstram significativa valorização do inglês e da proficiência na língua pela comunidade acadêmica. Esse forte destaque ao inglês pode se originar de uma visão institucional de inglês como língua da ciência, uma vez que os esforços concentram-se nessa língua, em sua maioria, como mostra o exposto pelo Plano.

Isso se evidencia na meta 15, dentro do mesmo eixo, cujo objetivo é aumentar em 100% a oferta de cursos de línguas estrangeiras, especialmente inglês. As ações estabelecidas para esse fim destinam-se à definição de estratégias de oferta de cursos de línguas estrangeiras no âmbito dos programas Paraná Fala Inglês e Idiomas sem Fronteiras e do Laboratório de Línguas juntamente à política institucional de internacionalização. Além disso, amparo da instituição ao Laboratório de línguas, pela contratação de instrutores de idiomas.

Nessa meta, evidencia-se a abertura para outras línguas, no entanto o inglês ainda ganha destaque. Os programas mencionados possuem ampla importância no contexto da internacionalização da UEL, considerando sua influência na realização de cursos de línguas para a comunidade acadêmica e as tensões entre eles nesse âmbito.

Por fim, apresento a meta 16, que almeja aumentar em 100% a oferta de disciplinas optativas em língua na pós-graduação. Essa meta no documento mostra-se como a principal para o escopo desta pesquisa, embora outras também tenham sido apontadas. Entendo que as metas escolhidas para esta seção se interrelacionam e precisariam ser apresentadas em conjunto.

Nesse sentido, a meta 16 deixa explícita sua intencionalidade com cursos ofertados utilizando o inglês como meio de ensino opcional. As ações que embasam essa meta são mapeamentos e criação de disciplinas optativas de grande interesse, de modo a serem ofertadas em inglês, com professores convidados e da própria instituição, bem como a oferta de escolas de verão ou de inverno em períodos de férias, para atrair discentes e docentes estrangeiros.

Além disso, a inclusão na matriz curricular de atividades internacionais com contabilização ou aproveitamento das horas para integralizar créditos de mestrado e doutorado, realizadas após a matrícula de aluno regular e, por último, oferta de disciplina de capacitação em inglês para escrita acadêmica e apresentações em congressos internacionais para estudantes de pós-graduação.

O objetivo de aumentar em 100% a oferta dessas disciplinas optativas em inglês na pós-graduação mostra-se desafiador, tendo em vista, por exemplo, os pontos fracos e as ameaças que a instituição enfrenta, como apresentados na análise S.W.O.T do Plano. Entretanto, esses desafios podem apontar o que precisa ser levado em consideração e, com isso, entender a tomada de decisões futuras.

5.4 Edital Internacionalize 2021 (UEL) e Edital Revise 2021 (UEL)

De modo a finalizar esta seção, exploro, a seguir, os dois últimos documentos escolhidos para contextualização nesta pesquisa, o Edital Internacionalize 2021 e o Edital Revise 2021. Esses documentos são importantes por apresentar as normas e condições necessárias para a concessão de recursos destinados a publicação e revisão de artigos científicos por parte de docentes da pós-graduação na instituição. Além disso, esses financiamentos podem determinar a agenda de ampliação do uso de inglês na instituição para fins acadêmicos.

O Edital Internacionalize 2021 objetiva, segundo o exposto:

auxiliar os docentes credenciados junto a Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* da UEL a aumentar a visibilidade e internacionalização de sua produção científica, visando projetar o docente e a Instituição no cenário nacional e internacional, disponibilizando recursos especificamente para o pagamento da taxa de publicação de artigo científico em periódico internacional. (PARANÁ, 2021a, p. 1).

O subsídio é concedido se forem respeitadas condições específicas por parte dos docentes, como a obtenção de título de doutor e o vínculo efetivo com a UEL, credenciamento a programa de pós-graduação na instituição, integração em grupo de pesquisa com cadastro no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com certificação pela UEL e atualização em 12 meses antes à solicitação do apoio, participação de projeto de pesquisa com cadastro na PROPPG e vigência na data de solicitação do apoio, ausência de pendências referidas a prestação de contas e relatórios técnicos à PROPPG e posse de registro de indicadores ORCID e ResearcherID.

As condições a ser respeitadas parecem ser estratégicas para o próprio desenvolvimento da internacionalização da pós-graduação na instituição, o que pode vir a formar uma corrente de iniciativas para esse fim. Parte das condições se inserem nas metas e ações para a comunidade acadêmica expostos no Plano de Internacionalização Institucional, como o registro nas plataformas ResearcherID e ORCID, por exemplo.

Também há condições para o artigo a ser publicado e o meio de divulgação da produção científica. É preciso que o docente solicitante seja um dos autores do artigo, sendo o primeiro autor docente ou até mesmo discente de programa de pós-graduação da UEL (exceto discentes egressos com defesa anterior a 2020) e deve ter, de forma obrigatória, um discente de programa de pós-graduação como um dos autores. O meio de divulgação da produção deve seguir o

padrão de periódicos científicos internacionais com indexação na base *Scopus*, classificação Qualis/CAPES A ou impacto no *Journal Citation Reports* (JCR).

Além das condições e normas, os proponentes devem protocolar uma série de documentos na Divisão de Protocolo e Comunicação, na SAUEL. O recurso financeiro disponível, no ano de 2021, foi no valor total de R\$100.039,00 (cem mil e trinta e nove reais). Cada docente pode fazer uma solicitação, sem recursos adicionais, sendo concedido à proposta o valor de R\$3.500,00 (três mil e quinhentos reais), mas cada programa de pós-graduação tem direito a duas taxas de publicação concedidas. A periodicidade do edital é de fluxo contínuo, com 6 meses de vigência ou até que se esgotem os recursos disponíveis. Caso a solicitação seja aprovada, o docente responsável precisa prestar contas junto ao Escritório de Apoio ao Pesquisador.

Não explicita-se no documento a língua na qual os docentes devem escrever e publicar seus artigos, contudo parece ser em inglês, pelo padrão exigente de meio de divulgação de periódicos científicos internacionais a ser seguido. Perde-se espaço para o desenvolvimento de outras línguas e outros periódicos menos conhecidos, uma vez que somente os já consolidados valorizam-se, cada vez mais, pelas instituições, de acordo com critérios de ranqueamentos.

Isso representa a necessidade de uma perspectiva crítica a respeito do modo como esses auxílios têm sido difundidos e solicitados no contexto da pós-graduação na instituição, além da burocracia e exigência impostas aos docentes para a possibilidade de desenvolvimento dessas atividades.

O último documento a ser explorado, o Edital Revise 2021, pode reforçar essa visão, especificando a língua que deve ser utilizada para as produções acadêmicas. De acordo com o exposto:

O Edital REVISE 2021 objetiva auxiliar os docentes vinculados a Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* da UEL a acelerarem o tempo médio necessário para a efetivação de suas publicações visando projetar o docente e a Instituição no cenário nacional e internacional, **disponibilizando recursos financeiros especificamente para a revisão do idioma inglês em artigos científicos, que será realizada por nativos da língua inglesa e especialistas da área de estudo, assegurando a qualidade do serviço a ser prestado.** (PARANÁ, 2021b, p. 1, grifos meus).

Esse edital revela abertamente a preferência por artigos redigidos em inglês, considerando o auxílio para a revisão por nativos especialistas da língua, para assegurar qualidade do serviço realizado. Aqui, reforça-se a crença de que produções acadêmicas brasileiras precisam de revisão de nativos para ter credibilidade e ser publicadas. Isso reflete a

idealização de língua baseada em parâmetros estabelecidos por falantes nativos do idioma como parte da estratégia de inserção de mais publicações no mercado global da ciência.

Finalizo esta seção destacando a importância dos documentos abordados, levando em conta suas implicações para as políticas de internacionalização na instituição pesquisada, o EMI e a atuação dos docentes nesse contexto. Assim, após a contextualização da instituição pesquisada, passo agora a situar os participantes desta pesquisa.

5.5 Participantes: docentes da pós-graduação *stricto sensu* da UEL

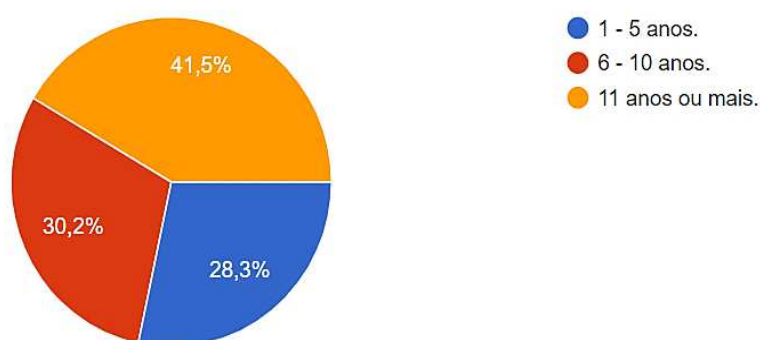
Entender as percepções dos docentes sobre questões linguísticas ligadas à instituição é relevante para que políticas sejam desenvolvidas considerando a heterogeneidade dos acadêmicos. No caso deste estudo, conhecer o perfil dos docentes possibilita compreender como, e a partir de que aspectos, desenhar a proposta de formação docente, haja vista a realidade e a necessidade deles.

Para identificá-los e situar as informações a respeito de seu tempo de atuação e titulação máxima dos participantes, explicito os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Tempo de atuação dos docentes na pós *stricto sensu* da UEL

4- Há quanto tempo você atua na pós-graduação *stricto sensu*?

53 respostas



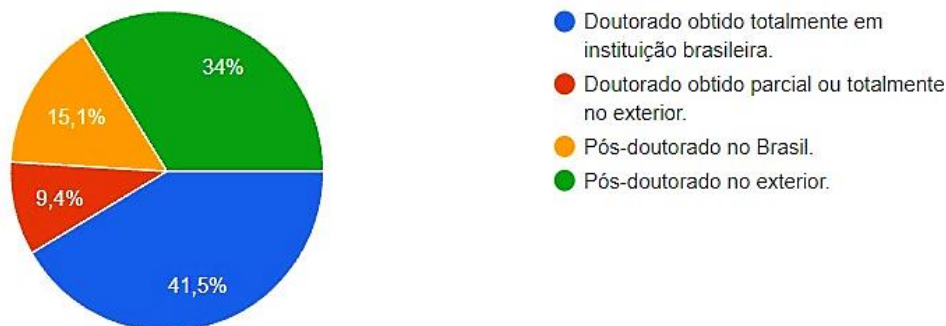
Fonte: a própria autora.

Além do tempo de atuação dos docentes nos programas, eles informaram a titulação máxima que possuem, no caso de nível de doutorado, e a realização ou não de estágio pós-doutoral, no Brasil ou no exterior, como mostra o próximo gráfico:

Gráfico 2 – Titulação máxima dos docentes participantes⁶⁷

5- Qual é a sua titulação máxima?

53 respostas



Fonte: a própria autora.

Os participantes da pesquisa são professores/pesquisadores experientes, na sua maioria com mais de 5 anos de atuação, e boa parte realizou estudos no exterior, o que pode proporcionar maior disposição em ofertar aulas em línguas estrangeiras, considerando ser este um dos fatores que leva à iniciativa de dar aulas em inglês, conforme apontado por Gimenez *et al.* (2018).

É importante levar em conta o perfil dos docentes devido ao fato de que, nesta pesquisa, suas percepções são analisadas, isto é, a partir da observação de como eles entendem suas relações com o outro, o que se origina de suas experiências e das escolhas que fazem, constituindo, assim, suas crenças e ideologias (BARCELOS, 2007; CHAÚÍ, 2000; KROSKRITY, 2004; SILVERSTEIN, 1979).

Esse caminho possibilita, portanto, responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Qual o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes participantes da pesquisa? 2) Quais crenças e ideologias linguísticas informam suas atitudes em relação ao EMI? 3) Como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem?

4) Quais requisitos são identificados como necessários para implementação do EMI na instituição pesquisada? 5) Como organizar cursos de formação docente para reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo visando ao EMI?

⁶⁷ Embora tenha oferecido aos docentes a opção de assinalar “Pós-doutorado” como titulação máxima, sinalizo que o adequado seria “Doutorado”, por ser o maior nível de titulação existente.

Dos 4.274 servidores mencionados na subseção anterior, segundo o documento UEL em Dados, 1.049 são docentes ativos na instituição, no contexto específico desta pesquisa, com titulação máxima de doutorado. A pós-graduação *stricto sensu* foi delimitada para esta pesquisa pois a prática de EMI ocorre, em sua maioria, nesse âmbito⁶⁸ (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2019). Nas análises, situo os 15 docentes entrevistados por meio de pseudônimos escolhidos por mim.

Quadro 11 – Pseudônimos dos docentes e suas respectivas áreas de atuação

Lotação	Docente
CEFE – Centro de Educação Física e Esporte	Aloísio
CCE – Centro de Ciências Exatas	Antônio Augusto Eugênio Manoel
CLCH – Centro de Letras e Ciências Humanas	Benjamin Paola Oscar
CTU – Centro de Tecnologia e Urbanismo	Caetano
CCB – Centro de Ciências Biológicas	Cecília Estevão Helena
CCA – Centro de Ciências Agrárias	Laerte
CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes	Orlando
CCS – Centro de Ciências da Saúde	Saulo

Fonte: a própria autora.

Ressalto que, de todos os centros de pós-graduação *stricto sensu* listados, apenas de um deles não houve representantes, o CESA – Centro de Estudos Sociais Aplicados. Ainda, esclareço a prevalência de docentes do sexo masculino na pesquisa. Foram 22 homens e 9

⁶⁸ Essa informação foi obtida por meu acesso (como participante) a resultados de estudos do grupo de pesquisa entre UEL e UEM sobre EMI, intitulado “English as a Medium of Instruction in two state-funded Brazilian higher education institutions from a lingua franca perspective: policy in practice.”

mulheres que responderam ao questionário, daqueles que aceitaram participar da entrevista (31 docentes de 53 no total), e 12 homens e 3 mulheres na entrevista, que de fato participaram dessa fase, o que fundamenta o uso de “os docentes”, no masculino, no decorrer deste texto. Os docentes fazem parte do primeiro grupo consultado para coleta de dados, pelo objetivo desta pesquisa relacionar-se à formação deles na pós-graduação *stricto sensu*.

5.6 Instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada

Após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), enviei o questionário inicial⁶⁹ aos docentes por e-mail, no mês de dezembro de 2020. Os e-mails foram obtidos por meio de pesquisa no *website* dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição, na opção de contato com os professores em suas respectivas áreas de atuação. Esse questionário teve como objetivo conhecer as percepções dos docentes a respeito do EMI como estratégia de internacionalização e, além disso, fazer o levantamento dos docentes interessados em participar da entrevista semiestruturada e contribuir até o final da pesquisa. O tempo aproximado para as respostas no questionário era de 10 a 15 minutos.

Foram 26 e-mails enviados, divididos por 778 endereços⁷⁰. O questionário inicial⁷¹ contou com 19 perguntas, separadas por 4 seções/categorias, que foram previamente estabelecidas: primeiramente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação ética na pesquisa, informe de endereços de e-mail, perfil, proficiência em língua inglesa, experiência com aulas em inglês e percepções sobre essas aulas. O questionário inicial permanece aberto para novas respostas e, até o momento (fevereiro de 2023), há o total de 53 respostas, com 31 manifestações de interesse em participar da entrevista semiestruturada.

Para a entrevista semiestruturada, foram 31 manifestações de interesse por parte dos docentes no questionário. O objetivo da entrevista foi entender, mais profundamente, as respostas deles no questionário inicial. Em fevereiro de 2021, enviei um e-mail de convite a

⁶⁹ *Link* para visualização do questionário inicial na íntegra:

<https://docs.google.com/forms/d/1xvfQTHIzzz49x0Uw7iMlgsCYb9J92O06aAxdx512qXU/edit?gxids=7757#responses>

⁷⁰ Impossibilitou-se o envio do questionário a todos os 1.049 docentes da pós-graduação *stricto sensu* da UEL pela limitação de não haver o endereço de e-mail de todos disponível no *website* de cada programa.

⁷¹ No questionário, a possibilidade de resposta da pergunta 3, sobre quais línguas os docentes mais usam, era de apenas 1 escolha por categoria. Isso limitou a análise dos dados, entretanto, pode ser reformulada para pesquisas futuras, pela possibilidade da escolha de mais de uma opção na mesma categoria.

esses 31 docentes explicando, de forma detalhada, como ocorreria a entrevista e o que ela objetivava, como é possível ver na seção de Apêndices deste texto.

Dos 31 docentes convidados, recebi 18 respostas confirmando a participação. A partir do mesmo dia, iniciei o agendamento de todas as entrevistas por via remota, pelas Plataformas *Google Calendar* e *Google Meet*, por conta das medidas de distanciamento exigidas pela pandemia de COVID-19.

As entrevistas⁷² ocorreram entre os meses de março e abril de 2021. Os docentes foram muito gentis e solícitos nesse processo. A duração das entrevistas variou de 40 minutos a 1 hora e 45 minutos, a depender de cada um e de suas respostas. Apenas 3 docentes se abstiveram de participar da entrevista (não responderam, até o presente momento, ao e-mail marcando um horário), assim, foram realizadas 15 entrevistas no total. Pela autorização dos participantes, informada no questionário inicial, pelo TCLE, apenas os áudios (sem imagens) foram gravados por meio de aplicativo de gravação do meu celular pessoal para as posteriores transcrições.

O roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C) divide-se em 26 perguntas, por 4 categorias: *background* linguístico; usos e aulas em inglês; atitudes linguísticas e inglês, internacionalização e avaliação. Embora eu tenha delimitado as perguntas do roteiro por categorias, anteriormente, os docentes sentiram-se à vontade para dar mais detalhes sobre os assuntos dos quais falamos e seus respectivos programas de pós, o que enriqueceu essa parte de coleta de dados.

Com os instrumentos de coleta de dados definidos, prossigo para a próxima seção, descrevendo como conduzi a parte ética burocrática da pesquisa, por envolver a participação de seres humanos.

5.7 Condução ética da pesquisa

Por ser um passo importante para o início da execução da pesquisa, descrevo o processo de envio e aprovação do projeto à Plataforma Brasil. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma em dezembro de 2019. A aprovação para ser apreciado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) ocorreu no mesmo mês e ano.

⁷² O roteiro completo da entrevista semiestruturada com os docentes encontra-se ao final deste estudo, no Apêndice C.

Após a solicitação de documentos específicos, roteiros preliminares do questionário e da entrevista, comuns ao processo, em março de 2020 foi feita a aprovação total do projeto e a autorização para início de sua execução, mais especificamente a coleta de dados com os docentes. O registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) do projeto desta pesquisa é de número 27167319.3.0000.5231.

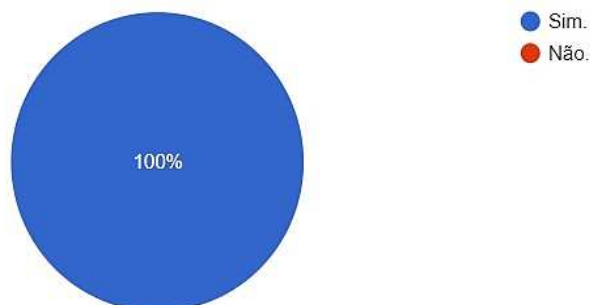
O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi adicionado ao questionário inicial, na primeira página, na qual os docentes deveriam concordar com o Termo e assinalar “Sim” ou “Não” para participar da pesquisa. Todos concordaram, como comprova o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Aceite dos docentes, pelo TCLE, para participação na pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Comitê de Ética em Pesquisa

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

53 respostas



Fonte: a própria autora.

Assim, os docentes participantes foram avisados, formalmente, via TCLE, que os dados seriam disponibilizados a eles assim que fosse concluído o estudo. Além disso, no projeto submetido à Plataforma Brasil, em 2019, registrei que faria o convite a eles, por e-mail, para assistirem à defesa e, posteriormente, que enviaria uma cópia do trabalho, em arquivo PDF, para que tenham acesso imediato após a defesa, tendo assistido ou não.

O convite foi feito, além da elaboração e envio a eles de um resumo, de 3 páginas, explicitando os principais resultados da pesquisa para que tivessem conhecimento e que pudessem expor suas opiniões, convergências e divergências, dúvidas e/ou críticas a respeito

até antes da entrega do trabalho para a defesa, com data determinada⁷³. Não houve respostas dos participantes até o presente momento (fevereiro de 2023), contudo, o envio da cópia do trabalho completo, em formato PDF, também será feito, após a defesa.

Passo, agora, aos detalhes sobre o procedimento de análise e tratamento de dados deste estudo, por meio da análise de conteúdo.

5.8 Procedimento de análise e tratamento de dados: análise de conteúdo

Conforme mencionado, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa-interpretativista, pois faz uso da análise de conteúdo para a análise das entrevistas, e também do questionário, como procedimento de análise dos dados.

Objetivando responder à questão “como aplicar a análise de conteúdo em pesquisas qualitativas?”, Sousa e Santos (2020, p. 1397) reconhecem a autora Laurence Bardin como a referência seminal sobre o assunto e buscam apoiar-se em outros estudos que auxiliem na confirmação da hipótese de que a análise de conteúdo:

[...] contribui para que a descrição e interpretação do conteúdo de pesquisa, submetidas a um processo de sistematização e categorização rigorosa dos dados, conduzam o(a) pesquisador(a) a respostas válidas e confiáveis na pesquisa qualitativa. (SOUSA; SANTOS, p. 1398).

Em base o detalhamento sobre os procedimentos de análise por Sousa e Santos (2020), uma vez que a pesquisa desenvolvida pelos autores se assemelha à esta, metodologicamente, pelo uso de questionário e entrevista semiestruturada e pela análise de conteúdo em pesquisa qualitativa.

A pergunta feita pelos autores também é respondida por meio da sugestão do seguinte percurso, o qual utilizo nesta pesquisa:

A descrição da utilização da técnica desenvolve-se por um processo constituído de três etapas a: 1) Pré-análise: realizamos a leitura do material e os organizamos; 2) Exploração do material: elencamos as categorias com os respectivos conceitos norteadores; 3) Tratamento dos resultados: debruçamo-nos nas inferências e interpretação dos resultados. (p. 1414).

Ampla literatura desenvolvida em EMI tem utilizado a análise de conteúdo como procedimento de análise (DAFOUZ, 2018; O'DOWD, 2018; SAHAN; ROSE; MACARO,

⁷³ O e-mail e o resumo com os principais resultados enviados aos docentes encontram-se disponíveis no Apêndice I deste texto.

2021). Curle e Derakhshan (2021) evidenciam esse fato em levantamento sobre tendências no desenho metodológico de pesquisas em EMI.

Os dados deste estudo foram, primeiramente, reunidos e organizados segundo as perguntas do roteiro de entrevista e das seções do questionário agrupados. Após isso, fiz a releitura de todos os dados buscando identificar códigos a partir da minha interpretação⁷⁴. Com os códigos estabelecidos, organizei os dados de acordo com categorias de análise, considerando as similaridades entre os assuntos. Cada excerto utilizado foi escolhido de acordo com a representatividade do conteúdo, considerando cada área de atuação e exemplos pertinentes a partir das categorias.

Agrupei os códigos dentro das categorias e identifiquei semelhanças entre eles. Posteriormente, encaminhei a conexão dos dados por meio da categorização sintetizada, com 10 categorias iniciais principais, a partir de minhas anotações e ideias, e a análise propriamente dita, tendo em vista os objetivos da pesquisa⁷⁵. O processo completo de organização dos dados, escolha dos trechos das entrevistas e análise foi feito manualmente.

A análise, após alterações e redefinições, passou a organizar-se em torno da categoria ampla⁷⁶: 1) Docentes. Dentro dessa categoria, há 10 seções secundárias estabelecidas pela interação com os dados, engendradas por meio do processo de codificação, categorização e subcategorização, considerando os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico e o referencial teórico adotados. O quadro a seguir explica essa organização:

Quadro 12 - Organização das seções secundárias na seção de análise

Categoria ampla	Seções secundárias
1) Docentes	6.1 Papel do inglês nas atividades acadêmicas dos participantes da pesquisa.
	6.2 Experiências de aprendizagem de línguas e autoavaliação.
	6.3 (Des)motivações para a implementação do EMI.

⁷⁴ O processo de codificação dos dados encontra-se detalhado neste *link*, além da transcrição completa dos dados da entrevista: https://docs.google.com/document/d/1wDOc_5eUhyUIPK0N86OYBUKhw2ZIHPrv5uUH7-FrQ8Q/edit?usp=sharing

⁷⁵ O percurso inicial de categorização pode ser acessado por meio deste *link*:

<https://docs.google.com/document/d/1zSt4rPNdyHSEBwzKXX-nBckliuEldEpOHZf2RWPFGds/edit?usp=sharing>. Saliento que inúmeras alterações foram feitas no percurso inicial de categorização até a estruturação e organização finais da seção 6.

	6.4 Requisitos para curso de formação para EMI com ênfase na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo.
	6.5 Formação docente para EMI a partir da perspectiva de ILF: requisitos para formulação de cursos preparatórios na UEL.
	6.6 Duração.
	6.7 Participação nos cursos.
	6.8 Formato.
	6.9 Incentivos.

Fonte: a própria autora.

Após a definição das escolhas metodológicas, do contexto pesquisado, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados, da condução ética e dos procedimentos de análise e tratamento de dados realizados nesta pesquisa, explico a seção 6, dedicada às análises e à discussão dos dados obtidos.

6 EMI NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Nas seções anteriores, elucidei os documentos oficiais da CAPES reguladores da avaliação da pós-graduação, assim como os da instituição pesquisada sobre internacionalização, com o escopo de contextualizar os dados gerados para este estudo. O foco se deu em quais políticas linguísticas foram consideradas relevantes dentro das políticas para internacionalização da pós-graduação, ou seja, quais questões são pontuadas sobre línguas e seu papel no âmbito da internacionalização. A reconhecida hegemonia do inglês como língua franca acadêmica foi discutida, particularmente em relação ao EMI no Brasil e no mundo.

Com base nisso, destaquei a perspectiva de internacionalização crítica, que considera ressignificar esse processo por outras possibilidades, tendo em vista o sistema existente, e conceber outros meios que fogem de padrões dominantes. Assim, tendo em vista o objetivo geral de investigar possibilidades da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade estadual pública, visando ao Ensino por Meio do Inglês (EMI), nesta seção apresento análise e discussão dos dados obtidos pelo questionário e pela entrevista semiestruturada com os docentes.

6.1 Papel do inglês nas atividades acadêmicas dos participantes da pesquisa

Nesta seção, trago respostas para a pergunta de pesquisa 1: Qual o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes participantes da pesquisa?

Ainda que os docentes mencionem outras línguas, faz-se relevante compreender como eles as entendem em relação ao inglês, considerado por eles a língua da ciência. Conforme discutido na seção 2, a perspectiva de ILF tem se aproximado de perspectivas multilíngues, abrindo espaço para práticas que se distanciam da visão de EMI como uso exclusivo de inglês na sala de aula (JENKINS, 2018).

De acordo com respostas no questionário, várias línguas são utilizadas pelos participantes para as atividades acadêmicas, com predominância do português, inclusive no campo onde há grande demanda pela língua inglesa, como é o caso das publicações, conforme Quadro 13. Esses dados sugerem que o inglês ainda ocupa posição marginal nas situações em que há pouca interatividade com estrangeiros.

Quadro 13- Línguas mais utilizadas pelos docentes para atividades acadêmicas

Atividade	Português	Inglês	Espanhol	Francês	Outras línguas
Ensino (aulas, instruções no laboratório, orientação, etc)	48	3	2	0	0
Apresentação de trabalhos no Brasil	45	8	0	0	0
Apresentação de trabalhos no exterior	5	43	3	2	0
Interação com colegas no Brasil	53	0	0	0	0
Interação com colegas no exterior	3	41	5	2	2
Escrita de artigos	20	33	0	0	0

Fonte: a própria autora.

O inglês é empregado especialmente para interação com colegas, apresentação de trabalhos no exterior e para escrita de artigos para publicação. Outras línguas usadas para ensino, apresentação de trabalhos e interação com colegas do exterior, embora não ameacem a hegemonia do português e inglês, podem ser vistas como características de um ambiente multilíngue, ainda que bastante restrito.

Essas evidências convergem com estudo de Kirkpatrick (2014), o qual aponta a importância do fortalecimento da perspectiva de ILF em instituições, de modo a não desconsiderar o inglês dentre as outras línguas faladas por acadêmicos.

Os diferentes usos dessas línguas podem ser ilustrados pela fala de Cecília⁷⁷:

Excerto 1:

Pesquisadora: Você conhece outras línguas estrangeiras? Quais? Como as usa?

⁷⁷ Faço menção aos docentes pelos pseudônimos descritos na seção 5. No entanto, para sintetizar as percepções e as evidências decorrentes delas ao final das seções e nos quadros, cito as respectivas áreas de atuação dos docentes.

“Bom, eu falo inglês, meu segundo idioma é o inglês e eu iniciei o italiano. São só esses dois. O inglês eu utilizo profissionalmente, principalmente, 70% da utilização é na vida profissional porque eu tenho colaborações que precisam do inglês.” (Entrevista).

Na fala de Cecília, é possível ver a diferença entre o inglês para assuntos profissionais e o italiano por motivos pessoais. Isso corrobora o uso de inglês como língua de comunicação no ambiente profissional, reforçando, portanto, sua hegemonia na colaboração internacional.

Assim como Cecília, Benjamin expõe ser falante multilíngue, porém com maior variedade de conhecimento de outras línguas, considerando seu contexto profissional:

Excerto 2:

Pesquisadora: Você conhece outras línguas estrangeiras? Quais? Como as usa?

“No doutorado é obrigado a fazer alguma língua estrangeira e eu fiz meu doutorado nos Estados Unidos, então, além do português, que para eles é uma língua estrangeira, mas eu estava no departamento de espanhol e de português, então eu não pude usar nem o português, nem o espanhol, nem o catalão, nem o galego, apesar de que o galego é muito fácil, mas é uma outra língua. Então, eu aprendi o francês e o alemão para o doutorado. Eu tenho alguma formação em italiano e eu estudei no doutorado que raras são as pessoas que estudam, suaili, que é uma língua falada no lado oriental da África, norte de Moçambique e sul da Somália porque no doutorado americano você faz o chamado domínio conexo, então, o meu domínio conexo foi em estudos africanos e a exigência em estudos africanos era fazer uma língua africana, então, eu tive que aprender essa língua. E eu tenho o espanhol porque eu fiz o estágio pós doutoral na Espanha.” (Entrevista, grifos meus⁷⁸).

Assim como no Brasil, o programa ao qual estava vinculado demandava o conhecimento de outras línguas, requisito esse que pode ser mais comum na área de línguas e literatura naquele país. Para cumprimento dessa exigência de conhecimento de outras línguas, aprendeu o francês e o alemão. Isto sugere que há nuances nas demandas linguísticas da pós-graduação nos Estados Unidos, que é invisibilizada pela crença de que para se estudar nesse país basta saber inglês.

O relato de Benjamin também sinaliza que exigências linguísticas podem depender da área em que o pesquisador se insere e do país escolhido para desenvolver seus estudos, não sendo suficiente basear-se em estereótipos sobre quais línguas são necessárias para estudos e pesquisa em outros países.

Em relação ao *background* linguístico dos outros docentes entrevistados:

Excerto 3:

⁷⁸ Nesta seção, todos os grifos nos dados são realizados por mim.

Pesquisadora: Você conhece outras línguas estrangeiras? Quais? Como as usa?

“Eu conheço inglês, outras línguas eu tenho contato mas não tenho conhecimento. O espanhol, o castelhano a gente entende e compreende razoavelmente, mas muito pouco. Eu tenho um aluno colombiano e se ele falar comigo em castelhano eu não consigo entendê-lo. Seria mais o inglês, já fiz vários cursos desde criança, depois quando fui fazer o doutorado eu voltei para uma escola de inglês, já fiz cursos ofertados pela UEL, leio em inglês diariamente, porém, ainda é um desafio. Tenho um certo conhecimento, porém, escrever ainda é muito difícil, ler romances ainda é muito difícil, consigo ler meus artigos técnicos, mas já tive para treinar, adquiri livros em inglês, romances, literatura menos técnica e tenho dificuldade.” (Antônio, entrevista).

“Conheço. Fiz um ano e meio de italiano e um pouco de espanhol. É o que eu tenho de conhecimento linguístico.” (Eugênio, entrevista).

Pesquisadora: Entendi. E o inglês? Você sabe o inglês?

“O inglês quase todo dia utiliza. O inglês, na minha área, que é computação, praticamente todas as escritas de artigos são em inglês e mesmo em conferências brasileiras, toda literatura que a gente usa grande parte em inglês e muitos vídeos e algumas coisas que a gente precisa assistir de atualização também é em inglês. A gente utiliza bastante apesar de, lógico, não ser nativo, tem uma certa dificuldade.” (Eugênio, entrevista).

Como esperado, o inglês é a língua que Antônio e Eugênio mais conhecem, deduzindo-se que seja a que conseguem usar com maior desenvoltura. Eles também conhecem outras línguas, como o espanhol, o castelhano e o italiano, mas há destaque para o inglês, do qual fazem mais frequente uso na área de atuação. Enquanto Antônio enfatiza leitura e escrita, Eugênio parece ter oportunidades não só de ler e escrever, mas também de ouvir e falar.

Ambos os docentes apontam desafios e dificuldades. Para Eugênio, a dificuldade no uso do inglês é sinalizada por referência ao fato de não ser nativo, provavelmente imaginando que seu desempenho deveria se assemelhar à desse falante. Além de insinuar a ideologia de que falantes nativos não têm dificuldades na língua, avalia sua produção com referência a eles. Apesar de usar o inglês como língua franca, não tem consciência de que esse uso não precisa ser referenciado a partir das normas dos falantes nativos, o que caracterizaria endosso da perspectiva de ILF.

Espanhol é uma das línguas frequentemente mencionadas pelos docentes na entrevista, como, por exemplo, Paola, Oscar, Aloísio, Laerte, Orlando, Caetano e Manoel. As percepções dos docentes sobre essa língua englobam questões profissionais, similaridade com o português,

origem latina, preconceito linguístico (pela forma de pronúncia), influência da área de atuação e experiências em países de língua espanhola.

Manoel, por exemplo, explica sua relação com o idioma:

Excerto 4:

Pesquisadora: Você conhece outras línguas estrangeiras? Quais? Como as usa?

“Olha, eu utilizo o português e o inglês, um pouco. Eu conheço um pouco do espanhol de quando eu fazia doutorado, eu tentei fazer doutorado na Espanha, daí eu tive que fazer um teste de espanhol, estudei bastante, passei no teste e eu reprovei na entrevista e fiquei pelo Brasil mesmo e agora está meio enferrujado. (Entrevista).

O docente também revela conhecer outras línguas além do português. Seu desejo de fazer doutorado na Espanha exigiu que aprendesse espanhol, contribuindo para minimizar a crença de que basta saber inglês para fazer pós-graduação fora do Brasil, como já evidenciado na percepção de Benjamin. Isso mostra que EMI não era uma prática amplamente disseminada naquele momento, de 2007 a 2012, período em que Manoel iniciou e concluiu seu doutorado, embora haja evidências de que a prática de EMI começou a ser difundida na Europa na década de 1990 (COLEMAN, 2006; GALLOWAY; RUEGG, 2020), ao contrário do Brasil, que tornou a prática evidente a partir de 2010 (MARTINEZ, 2016).

Uma perspectiva multilíngue de EMI se afasta da possibilidade de se usar apenas inglês em sala. No caso da instituição pesquisada, em que a maioria dos alunos e docentes fala português, ter parte das aulas em português não seria uma surpresa. A esse respeito, ressaltamos dados do questionário que apontam as percepções dos docentes sobre isso. A pergunta respondida foi: 2- Pesquisas sobre Ensino por Meio do Inglês (EMI) no contexto brasileiro apontam que muitos docentes utilizam a língua portuguesa, juntamente com o inglês, quando dão suas aulas. Quanto a isso você considera: .

Resultados:

Inadequado, pois se é EMI as aulas deveriam ser totalmente em inglês (13,2%).

Aceitável, uma vez que os alunos, na sua maioria, se não todos, são falantes de português (50,9%).

Adequado, pois o que importa é conseguir se comunicar (15,1%).

Não consigo opinar (17%).

Inadequado, pois pode confundir os alunos e atrapalhar sua compreensão (1,9%).

Inadequado, pois os alunos podem perder a oportunidade de aprender inglês (1,9%).

Como não vi não consigo opinar, acredito que em tese é interessante, mas que precisaríamos talvez de um pouco mais de carga horária do que o usual (1,9%).

Apesar de ser tudo em inglês uma meta, pela realidade no Brasil e não sendo necessariamente um matéria de ensino de inglês, não vejo problema em alguns momentos usar o português para melhorar o entendimento de assuntos complexos (1,9%).

A grande maioria dos respondentes considera adequado ou aceitável que português também seja usado em contexto de EMI. Uma minoria acredita que isto seja inadequado, enquanto um pequeno percentual não tem ainda opinião formada. Esses dados confirmam que uma abordagem que adote apenas o inglês em sala de aula não parece ter ressonância nesse grupo de participantes da pesquisa, corroborando dados do estudo de Gimenez *et al.* (2019), que também identificaram essa flexibilidade dentre os docentes dessa instituição. A preocupação com que os conteúdos sejam apropriados pelos estudantes parece ser o principal critério para a prática de ambas as línguas em sala de aula.

Embora já tenha sinalizado que nas entrevistas os participantes apontaram o inglês como a “língua da ciência”, o Quadro 14 sintetiza a percepção dos docentes sobre o assunto de forma mais direta, conforme sua área de atuação. As respostas foram para a pergunta da entrevista: Você sabe o que é inglês como língua franca da ciência? Explique.

Quadro 14 – Síntese das percepções dos docentes sobre ILF, de acordo com a área de atuação

Nomes e respectivas áreas de atuação	Conceito de inglês como língua franca da ciência
Aloísio Centro de Educação Física e Esporte	Aloísio: “Inglês como língua universal da comunicação da ciência, língua mais acessada e utilizada.”
Antônio, Augusto, Eugênio e Manoel Centro de Ciências Exatas	Antônio: “Língua oficial da ciência, algo nesse sentido.” Augusto: “Língua universal para todas as pessoas.

	<p>Na academia, a língua universal para comunicação.”</p> <p>Eugênio:</p> <p>“Imagino que seja o inglês como uma linguagem de comunicação sem se preocupar tanto na questão de técnica, de fluência, de estar falando exatamente certo. Mas focar nisso, na comunicação.”</p> <p>Manoel:</p> <p>“Eu suponho que seja a ideia de que o inglês seja a língua da ciência, todo mundo usa o inglês. A ciência é escrita em inglês hoje, não tudo, mas a maior parte. Então, suponho que seja isso.”</p>
<p>Benjamin, Paola e Oscar</p> <p>Centro de Letras e Ciências Humanas</p>	<p>Benjamin:</p> <p>“Língua de comércio. Na ciência, língua franca como língua para propósitos específicos, com pessoas de vários países buscando a compreensão mútua. Língua da produção científica mais importante, de revistas de maior prestígio. Inglês como língua franca pela predominância de editoras.”</p> <p>Paola:</p> <p>“O inglês como língua franca seria esse inglês que justamente vai te permitir, te proporcionar transitar em diferentes meios e contextos, compreender e ser compreendido. Da ciência, por dedução, você utilizaria para a parte da tecnologia, da ciência e outros conhecimentos.”</p> <p>Oscar:</p> <p>“Acho que essa é uma expressão que quer dizer que os trabalhos mais importantes são publicados em inglês, a produção científica mais importante circula em inglês, as revistas mais prestigiadas recebem e publicam trabalhos em inglês, enfim. Dentro</p>

	da academia, desenvolvedores de pesquisa de ponta utilizam o inglês como língua.”
Caetano Centro de Tecnologia e Urbanismo	Caetano: “Inglês como língua da expressão, dos negócios, da tecnologia e da ciência. 99% da relevância científica está em inglês.”
Cecília, Estevão e Helena Centro de Ciências Biológicas	Cecília: “Imagino que seja o idioma que a ciência fala, não sei.” Estevão: “Seria o inglês sendo utilizado para a comunicação sendo que você não é nativo naquela língua.” Helena: “Aquela língua usada como ferramenta de comunicação entre pessoas de diferentes línguas, então, uma língua única para ser o veículo de comunicação entre um português e um espanhol, um português e um italiano, um português e um árabe, todo mundo falando em inglês, que aí seria a comunicação.”
Laerte Centro de Ciências Agrárias	Laerte: “Inglês como língua original, própria, língua real da ciência, do mundo científico.”
Orlando Centro de Educação, Comunicação e Artes	Orlando: “Inglês como língua de comunicação da comunidade científica, inglês como língua universal da ciência.”
Saulo Centro de Ciências da Saúde	Saulo: “Língua universal da ciência.”

Fonte: a própria autora.

Mais do que saber definir o termo, é importante entender como os docentes concebem o inglês em suas respectivas áreas de atuação. Por meio das percepções anteriores, foi possível ter uma ideia de como eles compreendem isso e quais os efeitos em seu contexto.

A similaridade das respostas indica que o inglês ocupa uma posição de destaque nas áreas dos docentes participantes. Independente se esses profissionais sabem inglês ou não, se publicam na língua ou se ministram aulas no idioma, entendem que o sistema acadêmico prioriza o inglês como língua da comunicação científica.

Dentre as percepções dos docentes da área de Biológicas, por exemplo, acentua-se o fato de haver a menção de inglês como língua da comunicação sem ser nativo da língua, o que representa possível aproximação da perspectiva de ILF. Contudo, os docentes das outras áreas ainda demonstram um entendimento de inglês como língua hierarquizante, o que sinaliza a potencialidade de ILF para colocar criticamente em xeque suas ideologias linguísticas e questionar o *status quo* referente a esse contexto (GIMENEZ, 2015).

Em síntese, as concepções de docentes sobre inglês de modo geral e de inglês como uma língua franca podem auxiliar na distinção de práticas pedagógicas para EMI, conforme menciono neste estudo. Assim, viabiliza-se a identificação de aspectos que podem ser abordados com os docentes em propostas futuras de formação como, por exemplo, suas visões, idealizadas ou não, a respeito da língua, e como a perspectiva de ILF pode ser explorada nesse âmbito de modo a minimizar possíveis desafios e/ou dificuldades que os docentes possam apresentar em EMI.

No contexto pesquisado, outras línguas também são utilizadas pelos docentes em seus respectivos programas e em sua vida pessoal, ainda que de forma reduzida, e não somente o português ou o inglês. Para que haja maior uso do inglês, por exemplo, eles apontam ser necessário o contato com estrangeiros, o que sinaliza a hegemonia da língua na comunicação nesse ambiente profissional.

As áreas de atuação possuem influência nas experiências relatadas. Docentes das áreas de Exatas, por exemplo, demonstram maior inclinação ao uso do inglês como a língua da comunicação no ambiente profissional, ao passo que docentes das áreas de Humanas e Sociais voltam-se a outras línguas, devido a vivências passadas no contexto profissional, como apresentarei adiante.

Embora haja domínio do inglês nos relatos, o espanhol também aparece como predominante, tanto nas áreas de Exatas quanto nas de Humanas, considerando o foco de cada

programa e as demandas apresentadas. As crenças identificadas sobre as línguas exigidas para estudos no exterior apontam que, a depender do contexto, o inglês não é solicitado. Isso potencializa a quebra de crenças sobre a necessidade do inglês para estudos em outros países, independentemente de onde seja.

Adicionais evidências desta seção indicam que o uso frequente do inglês no ambiente profissional fortalece as habilidades linguísticas dos docentes nessa língua, enquanto enfraquece o desenvolvimento deles em outras, embora também possam ser utilizadas. Isso mostra que reforçar a hegemonia do inglês na academia, sem valorizar igualmente outras línguas, pode ser um aspecto negativo para o caráter diverso da universidade (FINARDI, 2017).

A partir do que esta seção apresenta, é possível constatar que, no contexto de EMI pela perspectiva de ILF, considerar a diversidade e os diferentes *backgrounds* comunicativos dos docentes pode auxiliar no fornecimento de oportunidades conscientes de uso de inglês (MURATA, 2019).

6.2 Experiências de aprendizagem de línguas e autoavaliação

Estudos na área de formação docente apontam para a relevância de se considerar experiências de aprendizagem na formação de crenças e ideologias que, por sua vez, influenciam práticas pedagógicas, especialmente se não tiverem sido objeto de análise e reflexão. Por esse motivo, conhecer essas experiências contribui para a compreensão de como docentes se posicionam em relação a aspectos de língua(gem) e sua aprendizagem na sala de aula.

Nesta seção, portanto, apresento o modo como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de aprendizagem. Além disso, analiso dados para responder às perguntas 2 e 3: 2) Quais crenças e ideologias linguísticas informam suas atitudes em relação ao EMI? 3) Como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem?

Inicializo, portanto, por Manoel, ao narrar suas experiências em relação ao seu processo de aprendizagem de inglês:

Excerto 5:

Pesquisadora: Você conhece outras línguas estrangeiras? Quais? Como as usa?

[...] O inglês eu fiz um curso de inglês mas foi pouco tempo. Eu comecei aprender inglês mais conversando com outras pessoas, tive a oportunidade de ter contato com gente de fora. Eu aprendi um pouco, mas eu era muito tímido, então, eu aprendi bem menos do que eu poderia e, hoje, eu sei inglês mas não domino muito bem, eu consigo pedir para ir no banheiro, pedir alguma coisa para comer, ler, na hora de escrever e me comunicar eu me enrolo um pouco, gaguejo, somem as palavras. Se tivesse prática, ia dar certo. Mas eu uso muito por causa da leitura e, hoje, eu só assisto filmes em inglês, comecei a fazer isso para treinar o ouvido, mas eu procuro ler livros em inglês e na área acadêmica é tudo em inglês, esse negócio do português quase não existe na [...]. Na [...] não tem nada em português, o português só existe em alguma coisa nacional.” (Entrevista).

As experiências de aprendizagem de Manoel não foram muito bem-sucedidas, na sua avaliação, embora ele consiga realizar atividades em língua inglesa, valorizando a prática como aspecto crucial para o bom desempenho. Para ele, o contato com “gente de fora” ajudou nessa aprendizagem. Seu foco também é a leitura, uma vez que na sua área esta é a língua internacional.

Assim como os demais participantes, Manoel tem consciência do papel que o inglês exerce na sua área de conhecimento, Exatas, e se vê com a responsabilidade de aperfeiçoar seu desempenho nessa língua, especialmente no que diz respeito à fluência na fala. É importante observar a hierarquização que faz das línguas, considerando o português como uma língua restrita ao contexto brasileiro. O estudo de Céspedes (2021) também aponta a predominância da língua inglesa em publicações brasileiras indexadas em bases como *Web of Science* e *Scopus*, corroborando a percepção de Manoel de que o inglês se firma como a língua franca da ciência internacional.

Essa língua também está entre os idiomas utilizados por Benjamin, conforme resposta para a pergunta 2 da entrevista:

Excerto 6:

Pesquisadora: Como você julga seu conhecimento em inglês? Que tipos de oportunidades você já aproveitou ou deixou de aproveitar por causa do seu inglês? Dê exemplos, por favor.

“Não, eu não diria que eu deixei de aproveitar. Eu vivi nos Estados Unidos durante 4 anos no doutorado e depois mais um ano pelo estágio pós-doc, vivi no Canadá um ano, numa região de língua inglesa, então, o inglês, para mim, é uma segunda língua, não é uma... eu teria dificuldade de caracterizá-la como uma língua estrangeira para mim porque eu aprendi inglês aos dez anos de idade, então, embora eu tenha dificuldade, eu falo com sotaque, alguns fonemas eu acabo comendo, então, na hora que você faz reconhecimento via *software*, às vezes, existem algumas falhas. Mas em termos de oportunidades eu nunca enfrentei nada assim.” (Entrevista).

A vivência do docente por anos em países de língua inglesa e a aprendizagem da língua desde a infância parecem ter sido significativos, pelas oportunidades que o idioma o proporcionou. Desta forma, a língua lhe permitiu alcançar seus objetivos profissionais, a despeito de considerar que “falar com sotaque” seja uma dificuldade ou falha.

Benjamin sinaliza que subscreve à ideologia do inglês padrão (sem sotaque) associado ao falante nativo, refutada por Kirkpatrick (2014), ao elucidar a não-exclusividade do inglês de seus falantes nativos, uma vez que é utilizado por falantes independente de origem. Ainda que essa produção “desvio” não tenha fechado portas e, portanto, seu uso como língua franca tenha sido bem-sucedido, sua avaliação revela uma visão deficitária de sua própria competência linguística no que diz respeito à fala.

Cecília, por sua vez, teve oportunidade de viver no exterior e aprender inglês em contexto de imersão, o que a leva a uma avaliação positiva do seu desempenho:

Excerto 7:

Pesquisadora: Como você julga seu conhecimento em inglês? Que tipos de oportunidades você já aproveitou ou deixou de aproveitar por causa do seu inglês? Dê exemplos, por favor.

“Deixa eu contar um pouco da minha relação com o inglês. Em 88, eu tinha 13 anos, meu pai foi fazer pós-doc na Inglaterra e foi a família inteira. Nós ficamos dois anos lá, então, eu fiz o *High School* na Inglaterra durante dois anos. Então, para mim, eu aprendi lá mesmo. Depois do retorno, eu viajei, enfim. O inglês, no Brasil, é difícil você ficar falando muito, mas depois que eu entrei no doutorado, eu fiz um doutorado sanduíche nos Estados Unidos, e depois, agora, no meu pós doc, eu fui para os Estados Unidos novamente. O inglês nunca foi uma barreira para mim, exatamente porque eu aprendi muito jovem, se fosse mais jovem seria até melhor. Com 14 anos eu já era fluente, então, o inglês nunca foi barreira para mim.” (Entrevista).

A vivência em países onde inglês é a língua predominante deu confiança a Cecília, que não teve muitas oportunidades de falar nessa língua no Brasil. Ela também admite que o inglês pode ser barreira na vida acadêmica e sinaliza que a aprendizagem da língua quando era jovem foi um diferencial.

Sua experiência pessoal parece ancorar suas crenças sobre processos de aprendizagem de inglês, mais fortemente em universidades do Norte Global, tornando o inglês um capital simbólico que proporciona a seleção de profissionais como mais competentes para seus respectivos cargos (VAVRUS; PEKOL, 2015).

Antônio, ao contrário de Cecília, apresenta desafios em relação ao inglês:

Excerto 8:

Pesquisadora: Como você julga seu conhecimento em inglês? Que tipos de oportunidades você já aproveitou ou deixou de aproveitar por causa do seu inglês? Dê exemplos, por favor.

“Acho que sim. Olha, eu me lembro quando eu estava no doutorado e tinha um professor de uma universidade alemã e ele gostou muito do meu trabalho e quando ele visitou a universidade, ele era conhecido da minha orientadora e ele foi conversar comigo porque ele já tinha lido o meu trabalho porque ele tinha contato com ela. E ele foi conversar comigo e foi me oferecer uma oportunidade na Alemanha para trabalhar com ele, fazer uma bolsa sanduíche. E, na época, a bolsa que eu concorri exigia o TOEFL e eu não obtive a nota, foi uma grande decepção não ter atingido a nota. Eu não tive muito tempo para estudar, me preparar e, no fim, a nota não foi satisfatória porque o programa exigia uma nota alta, acho que eram necessários 700 pontos, não sei se é assim ainda e tirei metade da nota e quase que zerei o listening, foi uma decepção tremenda. Tem outros episódios menores, mas esse do TOEFL foi marcante. Minha esposa, por exemplo, conseguiu fazer e no dela exigia outra prova, o inglês dela é bem pior que o meu e ela conseguiu tirar nota.” (Entrevista).

O relato de Antônio pontua o papel de testes internacionais e seus efeitos sobre a autoestima de profissionais, além de não permitir a exploração de seu potencial. A experiência da esposa de Antônio demonstra a arbitrariedade desse tipo de mensuração. Ao contrário de Manoel, que tinha que apresentar proficiência em espanhol para estudar na Espanha, Antônio precisou comprovar seu conhecimento de inglês para estudar na Alemanha, onde o inglês seria a língua franca acadêmica. Isto demonstra a variabilidade de práticas de universidades estrangeiras no que diz respeito à exigência da língua cuja proficiência precisa ser comprovada, ou seja, os diferentes estágios de adoção do EMI por universidades estrangeiras.

Embora sejam utilizados para avaliar o conhecimento no idioma, testes como o TOEFL também podem representar um empecilho para acesso a oportunidades em determinados casos, além dos impactos emocionais acarretados. Além disso, a excessiva associação feita entre avaliação na pós-graduação e internacionalização pode impactar negativamente os resultados de acadêmicos em testes, uma vez que baixos níveis de proficiência são tidos como uma barreira para o desenvolvimento da internacionalização em dados contextos, como afirmam Finardi e Guimarães (2017).

Em outros espaços, como, por exemplo, o de Murphy e Zuaro (2021), no ensino superior italiano, internacionalização não necessariamente relaciona-se, em sua maioria, aos usos do inglês, o que pode servir como um modo de amenizar a influência da baixa proficiência no idioma nesse processo.

A possível oportunidade de Antônio na Alemanha e a exigência do inglês apresentam divergência em relação às experiências relatadas por Benjamin e Manoel na Espanha, na seção anterior, considerando que a língua alemã não foi solicitada para aquele docente.

Atitudes em relação à língua e suas associações a grupos de falantes específicos podem impactar a aprendizagem, conforme testemunha Laerte:

Excerto 9:

Pesquisadora: Como você julga seu conhecimento em inglês? Que tipos de oportunidades você já aproveitou ou deixou de aproveitar por causa do seu inglês? Dê exemplos, por favor.

“Eu acho que o meu problema com o inglês é um pouco, eu diria que, um pouco pessoal porque eu tenho um pouco de ranço dos americanos, lá nos Estados Unidos, mas isso é coisa pessoal, política. Então desde, por exemplo, quando eu estudava para fazer a graduação e comecei a fazer a pós, eu tive duas oportunidades de fazer mestrado nos Estados Unidos. O professor queria que eu fosse e eu não fui. Com tudo certo, eu poderia ter ido, ele conseguiria, ele tinha vindo de lá no doutorado e, primeiro, eu me lembro de ter dado a desculpa de não saber a língua; a segunda desculpa já não lembro mais, mas no fundo, no fundo, eu não queria ir para lá. E para a Europa eu não tive problema nenhum. Então, eu acho que o inglês, na realidade, tem um pouco dessa coisa pessoal, sabe? Mesmo sabendo que ela é fundamental e eu que já perdi muitas chances por não ter esse maior domínio da língua inglesa, perdi chances, assim, muito boas, profissionalmente falando. Eu já até tentei fazer curso de inglês, mas eu não consigo: eu começo, fico um mês e saio, eu não aguento. Até porque os cursos são terríveis, ninguém aguenta aquilo. O que eu sei de inglês é por me virar sozinho, por necessidade profissional e não por atração pessoal.” (Entrevista).

O tipo de associação feita por Laerte é mais facilmente encontrada por quem espousa a visão de que a língua inglesa pertence aos norte-americanos e, portanto, distante da perspectiva de ILF. Neste sentido, a exploração de aspectos de usos desterritorializados de inglês poderia contribuir para que docentes como ele pudessem se engajar mais ativamente com o seu aprendizado. Apesar da sua objeção pela língua, Laerte considera saber inglês uma “necessidade”, reforçando o caráter hegemônico dessa língua no seu campo e área profissional, Agrárias.

Enquanto alguns revelam ter dificuldade com inglês, outros, como Estevão, demonstram autoconfiança:

Excerto 10:

Pesquisadora: Seu conhecimento em inglês afeta sua confiança enquanto docente (positiva ou negativamente)? Explique.

“Na verdade, não. Eu já tinha esse grau de confiança mesmo antes do pós-doc enquanto professor, na minha conduta, nas minhas orientações, ministrar aula.

O que mudou é que depois disso eu acabei assumindo uma disciplina em inglês no programa. Então isso só foi possível por ter conseguido confiança de me expressar em inglês.” (Entrevista).

Para Estevão, seu elevado grau de autoconfiança com o inglês em suas atividades acadêmicas impulsionou sua oferta de disciplina em inglês, confirmando o que foi apresentado por Jordão (2016) em seu estudo sobre a formação docente que ofertou em uma universidade federal pública brasileira, de que a confiança em inglês de professores, ou a falta dela, são influenciadas pelas experiências que eles tiveram com o uso da língua no presente e no passado e que podem criar disposições para o EMI.

Os relatos de Estevão assemelham-se aos de Cecília por ambos atuarem no mesmo programa de pós-graduação e por terem interesses em comum com o inglês em seu contexto:

Excerto 11:

Pesquisadora: Pensando em você como docente, o seu conhecimento afeta sua confiança positiva ou negativamente?

“Não, eu tenho bastante confiança no meu inglês porque eu não me preocupo se eu estou falando corretamente, eu me preocupo em ser compreendida porque a linguagem da ciência é essa. Se você ouve a palestra de pessoas que não são nativas do inglês, você percebe vários erros, mas você consegue compreender o que eles querem passar. Isso é o mais importante.”

Pesquisadora: Então você considera mais importante a comunicação do que o falar corretamente?

“Na academia, é o que mais importa. Eu procuro falar corretamente, então, se eu tenho alguma dúvida eu pesquiso, estudo, sempre tentando falar corretamente.” (Entrevista).

Cecília sinaliza, em seu relato, uma visão do inglês como sendo, ao mesmo tempo, sujeito a padrões de correção (seguidos por falantes nativos) e usos que não seguem esses padrões (por falantes não-nativos). Ao situar-se no espectro dos falantes não-nativos, busca aproximar-se dos nativos, ainda que reconheça que no “inglês da ciência” o importante é a compreensão.

Deste modo, parece distinguir os usos de inglês, situando-o como língua franca da ciência como um uso que pode ser desatrelado de nativos. Seu posicionamento indica disposição para fortalecer o inglês como a “língua da ciência” que pode ser apropriado por falantes não-nativos e, assim, tem como parâmetro a compreensão e não correção, embora ela mesma se esforce para “falar corretamente”, uma ambiguidade que pode indicar o desejo de ir além da compreensão.

Outro parâmetro, a fluência oral, é vista por Antônio como impeditivo para parcerias internacionais:

Excerto 12:

Pesquisadora: Bom, pensando em você enquanto docente, o seu conhecimento em inglês afeta a sua confiança, positiva ou negativamente?

“Olha, afeta, talvez sim. Acho que se eu tivesse um inglês mais fluente, eu talvez, é algo que me impede de fazer mais parcerias internacionais, a falta da fluência impacta nisso. Ontem mesmo eu enviei um artigo que nós acabamos de redigir, depois de ter passado pela revisão, para um professor alemão que é muito conceituado na área e, se eu tivesse inglês, eu teria passado um telefone, teria ligado para ele, já batia um papo, no entanto, redigi o e-mail, demora, passa um tradutor para ver se tem alguma coisa. A internacionalização fica bem comprometida quando o inglês não é fluente, dificulta um pouco.” (Entrevista).

A autopercepção como usuário de inglês é um dos elementos que afeta a possibilidade de interação com parceiros estrangeiros, com os quais o inglês funciona como uma língua franca e, no caso de Antônio, a interação com um colega alemão, limitada à escrita pela falta da fluência oral. Ele lamenta a dificuldade mesmo nessa habilidade, que precisa passar por revisão profissional e até mesmo por recurso de tradução on-line quando tenta redigir um e-mail.

A fala de Antônio revela o reconhecimento do inglês como fundamental para estabelecimento de parcerias internacionais, que depende de um nível de fluência para se concretizar. A internacionalização que se daria por meio dessas colaborações com colegas estrangeiros tem um ritmo aquém do desejável e possivelmente é prejudicada por essa falta de fluência. Há grande probabilidade de Antônio desconhecer estratégias comunicacionais que pudessem ajudar na comunicação com colegas, como as identificadas na literatura sobre ILF, como em Björkman (2010).

Enquanto Antônio parece ter como parâmetros o uso fluente de inglês, Orlando, por sua vez, possui experiência na área da Linguística e expõe sua visão crítica em relação à crença de falar como nativos de inglês:

Excerto 13:

Pesquisadora: Agora a gente vai mudar um pouco de assunto e falar sobre as atitudes linguísticas. Na sua opinião, o que seria falar corretamente em inglês?

“O inglês, olha, como eu já caminhei já pelas letras da vida, fiz mestrado e doutorado em Literatura, então, você tem um contato também com muita discussão no campo da linguística. Em primeiro lugar, eu acho que essa questão de você falar igual ao nativo americano, nativo da Inglaterra, bobagem. Se a gente consegue falar inglês com o nosso sotaque aqui do Brasil, ótimo, né. Ou então que nem o famoso inglês lá da Índia que o pessoal conta

muita piada, muito preconceito. Meu Deus, eu invejaria se eu conseguisse falar inglês como eles conseguem falar lá, né, mesmo carregado de sotaque, ótimo, perfeito, né. Então, eu acho que não seria, na minha visão do que seria o correto, não passaria por aí, eu não passaria muito para o jeito como é pronunciado. Eu acho que passaria mais, enfim, né, da pessoa mesmo tendo contato, por exemplo, com um nativo, ela conseguia entender o que aquela pessoa está falando e, da parte dela, se ela falar do jeito que ela fala e outras pessoas conseguirem compreender estaria ótimo. Eu acho que não sei se respondi essa pergunta que eu acho que é um pouco técnico. Eu acho que isso seria no nível da compreensão, né. Se as pessoas conseguem se compreender falando o mesmo idioma, eu acho que estaria perfeito.” (Entrevista).

A valorização da compreensão, mais do que adesão a sotaques comumente valorizados, transparece na fala de Orlando, talvez em função de estudos na área de línguas, e indica a vinculação de saber uma língua com oralidade. Ao redefinir a língua a partir de falantes não-nativos, ele endossa a primazia da compreensão sobre padrões de inglês “americano” ou da “Inglaterra” e, portanto, aproxima-se da perspectiva de ILF.

A questão do sotaque como elemento definidor de competência na língua também transparece na fala de Helena:

Excerto 14:

Pesquisadora: Ok, bom, a gente vai mudar um pouco agora para falar sobre atitudes linguísticas. Então a gente vai retomar um pouco de umas coisas que você já falou, só para contextualizar. Então, às vezes, você mencionou a questão de falar errado em inglês. Na sua opinião, o que seria falar corretamente em inglês? Como você definiria isso?

”Pronúncia e saber utilizar a gramática da forma correta. No meu caso, eu tenho dificuldade de saber qual é o tempo verbal do português correspondente ao inglês. Até hoje eu procuro e não acho. Você tem que achar um professor de inglês para me dizer onde que estava o mais que perfeito do indicativo no inglês, porque eu sei muito português e eu não consigo achar as correlações, por exemplo. Esse é o meu ponto de vista. Então, essa é a minha dificuldade: me expressar do jeito que eu tento me expressar em português e me fazer entender em inglês, que eu não tenho esse conhecimento e a pronúncia que não é tão importante assim, porque mesmo que você fale com sotaque, se você falar corretamente, isso eu tenho bem claro, é uma autocrítica minha, eu, saber ter a pronúncia boa. Mas, nos Estados Unidos, você vê estrangeiros: chinês, japonês, o indiano, que tem um sotaque muito forte, e ele se comunicam superbem. Uns melhor, outros pior. Mas ele se comunica e a gente percebe que eles falam um inglês, principalmente o indiano, que é língua pátria deles, segunda língua oficial e eles falam muito bem o inglês. Mas o sotaque deles é fortíssimo. Isso não impede ninguém de entender. O meu sotaque não me impediria. Mas eu sou muito autocrítica. Então, para mim, a pronúncia é importante, mas seria segundo plano. Eu acho que a gramática mesmo, você se exprimir, o que você quer, para a pessoa não entender errado.” (Entrevista).

Helena considera a correção gramatical como muito importante para a comunicação, ao lado da pronúncia/sotaque, revelando visões do senso comum de que existem sotaques

“fortíssimos”, ainda que não impeçam a compreensão quando a gramática padrão é respeitada. Para ela, concessões podem ser feitas para sotaques que divergem possivelmente dos falantes (provavelmente nativos) dos “Estados Unidos”, desde que os padrões gramaticais sejam seguidos. Ela endossa, portanto, parcialmente a visão de ILF, e se coloca em dívida com esse padrão, ao exercer autocritica e se cobrar em relação a essa língua idealizada.

As percepções exploradas nesta seção oportunizam a compreensão de que, na área de Exatas, por exemplo, é ampla a cobrança de conhecimento em inglês por parte dos docentes, haja vista a influência da língua em suas atividades e os esforços próprios que precisam fazer para melhorar o desempenho, inclusive na fala. Pelas experiências relatadas, ainda pelos docentes dessa área, testes de proficiência também podem ser nocivos, considerando os impactos emocionais causados nos docentes, por conta das cobranças em seu contexto.

Esses impactos podem ser amenizados pelos pressupostos da perspectiva de ILF, uma vez que abordam a importância de estratégias de comunicação, para minimizar problemas de interação de docentes com colegas e, além disso, possibilitam ressignificar crenças a respeito de testes de proficiência.

Docentes da área de Biológicas demonstram-se confiantes na língua, devido a suas vastas experiências no exterior, embora apresentem ambiguidades em suas crenças e ideologias, que podem ser refletidas pela perspectiva de ILF e, porventura, fazer com que eles tenham ainda mais confiança no uso de inglês.

A área de Humanas também se sobressai nesta seção pelas percepções de dois docentes e seus distanciamentos e aproximações da perspectiva. Ao mesmo tempo em que é possível observar criticidade sobre, por exemplo, expectativas de fala como nativos, há também uma autoavaliação deficitária de um dos docentes dessa área sobre seu sotaque.

Essas evidências mostram que, ainda que pareçam ser mais críticos a esse respeito, a perspectiva de ILF pode ser benéfica também para esses docentes, fazendo-os perceber suas próprias crenças e ideologias, que podem limitá-los em relação à língua, e auxiliá-los a conceber o idioma por diferentes possibilidades em seu contexto profissional.

Explorar o modo como os docentes aprenderam as línguas e como se autoavaliam é importante, pois seu *background* linguístico e experiências refletem suas atitudes e sua relação com as línguas em sua vida pessoal e em seu contexto profissional. Essas características mostram os efeitos que suas experiências de aprendizagem e sua autoavaliação possuem, oportunizando, assim, que novos caminhos sejam desenhados para eles.

Outro ponto a ser destacado é o da autoconfiança ou da falta dela no uso do inglês manifestadas pelos docentes. Com menos ocorrência na área de Biológicas, os de Exatas, Agrárias e Humanas mostram-se mais inseguros com o inglês, ao referirem-se a visões idealizadas de pronúncia e a fluência na língua, por exemplo, o que aponta uma potencialidade da perspectiva de ILF para diminuir esses fatores emocionais nocivos dos docentes.

Evidências a esse respeito já foram identificadas por Pineda (2020), ao implementar estratégias de ILF em programas de formação docente em EMI para professores da área de Arquitetura, em uma universidade espanhola. Segundo a autora, ao integrar ILF em EMI é possível aumentar a confiança de docentes e obter benefícios em suas habilidades linguísticas e metodológicas.

As constatações da autora são relevantes para esta pesquisa, entretanto ainda mostram uma ênfase em aspectos linguísticos e metodológicos em EMI. Como apontado, uma formação docente para esse fim, que tenha um viés crítico, precisa ir além desses aspectos.

6.3 (Des)motivações para a implementação do EMI

Nas seções anteriores, analisei o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos participantes da pesquisa e crenças e ideologias ligadas ao seu processo de aprendizagem e autoavaliação no uso de inglês.

Nesta seção, trago os fatores identificados por esses participantes para implementação do EMI. Tais fatores se vinculam tanto a condições individuais, dos docentes, como proficiência e confiança, e aspectos institucionais para EMI, como o incentivo do programa de pós-graduação. A pergunta de pesquisa respondida nesta seção é: 4) Quais requisitos são identificados como necessários para implementação do EMI na instituição pesquisada?

Primeiramente, para verificar a eventual oferta de EMI naquele momento da geração de dados, incluí uma pergunta no questionário. Os resultados a seguir mostram que 5,7% dos docentes relataram já ter ofertado aulas em inglês, mas que não ofertam mais, 18,9% nunca ofertaram, mas pretendem nos próximos 2 anos, e 45,3% nunca ofertaram e não pretendem fazê-lo futuramente. As outras opções, que tiveram o mesmo resultado de 1,9%, 1 resposta para cada, partiram da possibilidade dos docentes em apresentar outros motivos para a oferta ou não dessas aulas, por meio da opção “Outros”.

Ainda que com ressalvas sobre a baixa participação na pesquisa considerando o total de docentes atuantes na pós-graduação *stricto sensu* da instituição, é possível observar, ainda, o

caráter incipiente de EMI, identificado também na pesquisa de Gimenez e colaboradoras em British Council (2019). As respostas parecem também confirmar que EMI é entendido como interagir com os alunos na língua inglesa por ocasião das aulas. Considerando que na pós-graduação é comum a exigência do conhecimento de língua estrangeira, especialmente inglês, é provável que os docentes indiquem bibliografia nessa língua. Assim, seria necessário ampliar o entendimento de EMI para além dessa interação, aproximando-se do conceito de educação em língua inglesa como sinalizado pela sigla EME.

Oferta de aulas em inglês na pós-graduação *stricto sensu* por parte dos docentes participantes.

Resultados:

Já ofereci anteriormente, mas não oferto mais (5,7%).

Estou ofertando neste semestre (2020/2) (0%)

Nunca ofereci, mas pretendo ofertar nos próximos 2 anos (18,9%).

Nunca ofereci e nem pretendo ofertar (45,3%).

Nunca ofereci, mas gostaria de ofertar se me sentisse com um pouco mais de confiança com a língua (1,9%).

Nunca ofereci, mas penso que isso possa vir a acontecer, talvez não em 2 anos (1,9%).

Nunca ofereci, até gostaria de ofertar um dia em que me sentir segura para tal (1,9%).

Nunca ofereci (1,9%).

Não creio haver público (1,9%).

Pretendo ofertar, mas não tenho certeza se nos próximos 2 anos (1,9%).

Pretendo ofertar apenas não sei quando (1,9%).

Oferto desde 2018 (1,9%).

Não é cabível (1,9%).

Nunca ofereci e não sei se pretendo ofertas, principalmente por não ter demanda (1,9%).

Nunca ofereci. Não sei se é o caso na UEL (1,9%).

Nunca ofereci. Gostaria de ofertar (apesar das minhas dificuldades), mas não vejo isso ocorrendo em um futuro próximo (1,9%).

Nunca ofereci e acho difícil ofertar nos próximos anos (1,9%).

Pretendo ofertar no futuro (1,9%).

Nunca ofereci mas gostaria de ofertar no futuro (1,9%).

Sempre, todos os anos, seleciono artigos científicos em inglês para serem apresentados pelos alunos (1,9%).

Oferto em anos alternados (1,9%).

Ofertei em 2019 e ofertarei novamente em 2021 (1,9%).

Relembro que, das 53 respostas do questionário, 31 se manifestaram a favor de participar da entrevista e 15 de fato participaram. Dentre os 15 entrevistados, apenas 2 ofertam aulas em inglês (interação com os alunos em sala de aula nessa língua) com recorrência em seus programas, ambos da área de Ciências Biológicas. Destaco, ainda, que os 2 docentes foram os únicos a confirmar a oferta de aulas tanto no questionário quanto na entrevista.

A alta porcentagem de respostas para a opção “Nunca ofertei e nem pretendo ofertar”, segundo os resultados, dentre os entrevistados, convida a que se aprofundem estudos sobre essa (in)disposição em implementar EMI. Ademais, a pouca oferta explícita que, no momento, aulas em inglês na instituição não fazem parte do foco principal da instituição, ou seja, se essa iniciativa se tornar necessária na universidade em um momento futuro, outras ações precisarão ser feitas anteriormente a isso.

Embora esse resultado não seja passível de generalização, por ser um universo restrito de participantes, dentre os pesquisados é marcante o percentual dos que nunca ofertaram e nem pretendem ofertar disciplinas em inglês, com justificativas em nível pessoal ou institucional, como: falta de sentido e interesse para docentes de ministrar essas aulas, falta de fluência na língua inglesa, falta de preparação docente para ministrar essas aulas, falta de incentivo da instituição, foco de programas no recebimento de alunos da América Latina, com comunicação estabelecida em espanhol, efeitos da pandemia e falta de base dos alunos para acompanhar disciplinas em inglês.

As justificativas de caráter negativo da prática de EMI na instituição, como sinalizam os docentes, abrem espaço para o questionamento sobre o nível de atenção que merece ser dado a esse contexto, considerando os efeitos que podem causar no andamento das disciplinas. Em suma, uma variedade de fatores que desfavorecem a adoção de EMI e que sugerem que uma política institucional que tivesse EMI como estratégia de internacionalização buscaria suprir as necessidades apontadas (formação linguística e pedagógica, incentivos e desenvolvimento de proficiência dos docentes e também dos alunos).

Por outro lado, os que ofertam o fazem pelas seguintes razões: existência de parcerias e convênios internacionais, visita de professores de países de língua inglesa (Austrália), fortalecimento da possibilidade de o programa obter nota 5 na CAPES, requisito para avaliação no PPG e aulas como oportunidade de capacitação para professores e alunos, segurança de docentes e melhoria de habilidades de alunos e docentes em inglês, como a escuta e a fala.

As evidências supracitadas correspondem aos resultados do estudo de Gimenez *et al.* (2018), sobre as motivações para EMI, dentre as quais estão a visibilidade internacional dos PPG por meio das parcerias, o fortalecimento da internacionalização, o crescimento profissional de docentes e discentes, a quebra de barreiras linguísticas, pela segurança no uso do inglês e, também, como uma motivação para a prática da língua nesse âmbito.

Ainda sobre as condições individuais e institucionais, no questionário os participantes demonstram preocupações em relação à sua segurança para ministrar essas aulas e a proficiência necessária deles em inglês, como apresentam os resultados abaixo:

Proficiência em inglês dos docentes.

Resultados:

Tenho segurança e posso dar aulas em inglês (20,8%).

Consigo fazer a maior parte das atividades que requerem inglês mas gostaria de melhorar (49,1%).

Perco muitas oportunidades de usar a língua por não ter conhecimento suficiente (20,8%).

Não sei inglês suficiente e isso afeta minha confiança como professor/pesquisador (7,5%).

Não me sentiria seguro(a) para dar aulas em inglês (20,8%).

Percentuais equivalentes de respostas indicam segurança ou insegurança para dar aulas em inglês. A percepção de que seria preciso melhorar os conhecimentos de inglês é predominante nas respostas sobre atividades em inglês de modo geral (não apenas para dar aulas), o que sinaliza a necessidade de oportunidades para que os docentes se sintam mais confiantes na medida em que reflitam sobre as ideologias linguísticas subjacentes a essas avaliações.

Esses dados corroboram percepções identificadas nas entrevistas sobre a crença da necessidade de proficiência em inglês para envolvimento em atividades e para a oferta de aulas na língua, as quais apresento a seguir. As respostas são para a pergunta da entrevista: Em sua opinião, os docentes deveriam apresentar proficiência para ministrar aulas em inglês? Qual seria?

Quadro 15 – Visões sobre comprovação de proficiência de docentes para ministrar aulas em inglês

Nomes e respectivas áreas de atuação	Visão sobre proficiência de docentes para EMI
<p style="text-align: center;">Aloísio</p> <p style="text-align: center;">Centro de Educação Física e Esporte</p>	<p style="text-align: center;">Aloísio:</p> <p style="text-align: center;">Não menciona nível, mas se mostra favorável à comprovação da proficiência.</p>
<p style="text-align: center;">Antônio, Augusto, Eugênio e Manoel</p> <p style="text-align: center;">Centro de Ciências Exatas</p>	<p style="text-align: center;">Antônio:</p> <p style="text-align: center;">“Avançado.”</p> <p style="text-align: center;">Augusto:</p> <p style="text-align: center;">Não se apresenta favorável à comprovação.</p> <p style="text-align: center;">Eugênio:</p> <p style="text-align: center;">Não menciona nível, mas se mostra favorável à comprovação da proficiência.</p> <p style="text-align: center;">Manoel:</p> <p style="text-align: center;">Não menciona nível, mas se mostra favorável à comprovação da proficiência.</p>
<p style="text-align: center;">Benjamin, Paola e Oscar</p> <p style="text-align: center;">Centro de Letras e Ciências Humanas</p>	<p style="text-align: center;">Benjamin:</p> <p style="text-align: center;">“Avançado 1.”</p> <p style="text-align: center;">Paola:</p> <p style="text-align: center;">Não menciona nível, mas se mostra favorável à comprovação da proficiência.</p> <p style="text-align: center;">Oscar:</p>

	“Avançado.”
Caetano Centro de Tecnologia e Urbanismo	Caetano: Não menciona nível, mas se mostra favorável à comprovação da proficiência.
Cecília, Estevão e Helena Centro de Ciências Biológicas	Cecília: Não se apresenta favorável à comprovação. Estevão: “Avançado.” Helena: “Básico ou intermediário.”
Laerte Centro de Ciências Agrárias	Laerte: Não menciona nível, mas se mostra favorável à comprovação da proficiência.
Orlando Centro de Educação, Comunicação e Artes	Orlando: Acredita na importância da capacitação, mas não da cobrança de comprovação.
Saulo Centro de Ciências da Saúde	Saulo: Não se apresenta favorável à comprovação.

Fonte: a própria autora.

De acordo com o Quadro 15, a maioria dos docentes (n=11) expressa-se favorável a essa comprovação, embora em 6 deles não haja a definição de que proficiência específica seria essa. Considerando que essa exigência se configura como uma forma de controle do trabalho de docentes, esse resultado pode ser considerado surpreendente e sugerir que, na pós-graduação, os docentes aceitem mais facilmente controles externos que impactam suas práticas.

Esses controles, porém, podem ser aplicados apenas a outros (como cobrança apenas para as novas gerações de docentes), ou como possibilidade de comprovação voluntária e

democrática. Para esses entrevistados, exigir comprovação de proficiência em inglês pode ser um caminho para a internacionalização, para dar segurança ao docente para falar, além de permitir que os docentes se equiparem aos alunos, uma vez que estes são cobrados para comprovar a proficiência em inglês ao se inserir no programa de pós-graduação. A busca por legitimação via comprovação externa de proficiência é outro aspecto a ser abordado em propostas de formação, explorando especialmente as razões para esse tipo de exigência.

Enquanto os favoráveis à comprovação externa de proficiência veem nessa iniciativa uma validação de conhecimentos necessários para a internacionalização que promoveria maior equidade entre docentes e estudantes, um pequeno grupo, com posicionamento desfavorável, vê a proposta com reserva, pois esta criaria hierarquizações, com a possibilidade de acirrar a competitividade no meio acadêmico, prejudicando quem não pudesse apresentar tal comprovação.

Por outro lado, as respostas desfavoráveis se expressam com um caráter em sua maioria crítico a respeito dos desdobramentos que uma exigência como essa podem acarretar. As percepções contrárias parecem se aproximar de uma visão de ILF pelo foco na comunicação compreensível, e de que a exigência do documento não traria benefícios. As críticas feitas pelos quatro docentes contrários à comprovação possuem características críticas de cunho social, como a meritocracia e o capitalismo, além da precarização do trabalho de docentes na instituição.

A exigência de uma proficiência específica pressupõe EMI como o uso apenas de inglês, o que não corresponde à maioria dos contextos em que ele ocorre (MARTINEZ, 2016). Ainda sobre a comprovação de proficiência, como ressalta Björkman (2010), docentes com altos níveis de proficiência em inglês não necessariamente asseguram que eles ministrem aulas satisfatoriamente, a menos que coloquem em prática as estratégias pragmáticas de comunicação. A partir disso, pode ser mais relevante que os docentes tenham conhecimento de estratégias que os façam ter segurança para ministrar essas aulas, e não necessariamente um teste de proficiência documentado.

Além da importância dessas estratégias para o uso do inglês nos programas e a menor ênfase em comprovação de proficiência, aspectos sobre o incentivo ou não dos programas também mostram-se relevantes. Laerte relata como isso ocorre em seu programa e os efeitos disso para alunos e docentes:

Excerto 15:

Pesquisadora: Agora nós vamos falar sobre usos e aulas em inglês. O seu programa de pós incentiva o uso do inglês? Em que situação? Isso tem algum impacto sobre você?

“Sobre mim, não. O programa incentiva fortemente o uso do inglês, tanto é que, recentemente, propuseram uma disciplina para os alunos para que eles fizessem, só que eles estavam bem chateados porque teve pouca procura dos alunos. O programa incentiva, tem que fazer a proficiência de língua e uma delas não tem como fugir, é o inglês. No mestrado, por exemplo, um dos quesitos para entrar é a prova de proficiência. Nossa, eles incentivam 200%. Pra mim, num diz, não incomoda. No início, incomodava muito, mas hoje não, o tempo vai ensinando a gente. Pra mim não incomoda em nada. Mas se depender do curso, aí já é da minha cabeça, ninguém me falou isso, mas se depender deles, não sei nem se eles não fariam um curso 50% em inglês [...]” (Entrevista).

Para o docente, não há impactos diretos do incentivo de seu programa para o uso do inglês, ainda que os estudantes precisem fazer uma prova de proficiência. Há pouca procura de estudantes por curso ofertado em inglês, e Laerte demonstra ceticismo até para uma oferta de curso “50% em inglês”. O desinteresse dos estudantes pode ser um dos motivos pelos quais Laerte não mais se incomoda com o forte incentivo para aulas em inglês. Essa situação mostra que não basta ofertar os cursos (ainda que parcialmente) em inglês, visto que outras medidas são igualmente necessárias, conforme Martinez e Fernandes (2020) apontam.

A partir do que os dados apresentam, EMI parece ser considerado de uma maneira mais simbólica do que como uma necessidade propriamente dita. Ainda que não seja o caso de Laerte, por suas percepções, existe, na literatura sobre EMI, uma romantização que não parece abrir espaços para questionamentos acerca da necessidade ou não dessa prática nas instituições (BLOCK, 2021). Isso indica ser preciso revisar motivações por trás de políticas de internacionalização na instituição, como apontam Finardi, Guimarães e Mendes (2020), para que elas ocorram de modo a abarcar e suprir as necessidades reais.

Helena ressalta aspectos do seu programa e o desejo de que houvesse aulas em inglês, que não ocorreu devido a diversos fatores:

Excerto 16:

Pesquisadora: Bom, então, ainda em relação ao seu inglês. Então, mais especificamente sobre o seu programa de pós, ele incentiva que vocês utilizem a língua? Em que situações, por exemplo?

“Sim, o nosso programa é um programa novo e nós estávamos num programa multicêntrico. E há dois anos atrás foi sugerido que nós migrássemos, saíssemos, desse multicêntrico e criássemos o nosso próprio programa [...], e aí nós criamos e conseguimos a aprovação. Então, agora estamos em dois programas [...] As disciplinas são para os dois conjuntos de alunos, são em português. Mas existe um incentivo que seja em inglês. Então, quando surgiu

o primeiro curso, nós tínhamos essa vontade de introduzir essa internacionalização.” (Entrevista).

As percepções da docente sugerem uma visão do programa de aulas nessa língua como relevantes e como uma ação para internacionalização, mas como uma iniciativa que acarreta vários desafios a se superar, como ela explica na continuação de sua resposta:

Excerto 17:

“Eu não, na primeira vez, por causa de questões de horários, mas uma turma do departamento foi fazer o curso e resolveu ministrar disciplina, inclusive ministrou no ano passado a disciplina. Eu havia me comprometido, eu fiz a segunda versão do... não sei se a segunda versão do EMI, mas a segunda que eu soube foi com a [...] no final de 2019. Eu acho que sim, ou 2018. Mas, enfim, eu me propus a ministrar a disciplina, mas eu acho que foi em 2019, porque em 2020 eu ministrei a disciplina presencial, mas não tive coragem de introduzir o inglês porque vários alunos da disciplina trabalhavam e, logo de cara, já tive uma série de problemas em relação à organização do horário e eles trabalhando, então, então eu nem atrevi a introduzir a disciplina no inglês. E aí entrou a pandemia e aí vai mais uma variável dentro de tantas.”

Pesquisadora: Então, você jogaria isso como um impacto no seu trabalho, que você tentou fazer essa disciplina, então, é... administrar essa disciplina. E teve alguns problemas.

“Sim, exatamente e também confesso que não foi só isso. É... isso seria até usar uma certa desculpa, porque eu também não tive coragem de introduzir essa novidade, apesar de querer fazer, mas não ter segurança, acredito que faltou segurança da minha parte, de fazer a minha intenção, que era mesclar, não 100% em inglês, mas mesclar, fazer a disciplina em inglês mas com conversas, deixar mais aberto o inglês, e o português frente à turma, não sei se ia dar certo, mas era a ideia.” (Entrevista).

O desejo de introduzir essas aulas, após participação em curso para EMI, demonstra a tentativa da docente de superar seus próprios desafios, como a insegurança. Contudo, para que isso fosse possível, apenas sua tentativa não seria suficiente, considerando os vários outros problemas enfrentados no programa, como a organização dos horários com os alunos e a pandemia de COVID-19. Essa percepção enfatiza o caráter errático da oferta de aulas em inglês, dependentes, em grande medida, de iniciativa individual. Helena demonstra insegurança até mesmo em mesclar português e inglês nas interações com os alunos. Seu relato revela também motivações fracas para essa prática, pois ministrou suas aulas sem que houvesse a necessidade de introduzir essa inovação.

A ausência de planejamento institucional faz com que os docentes assumam uma postura individual para sua própria formação, como amplamente discutido aqui e em outras

pesquisas (GIMENEZ *et al.* 2019). Assim, eles acabam reconfigurando seu conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 1987) a partir de suas próprias vivências, o que postula um caráter desordenado em sua prática e que merece atenção em iniciativas de formação docente para EMI na instituição.

Exemplos disso aparecem na fala de Helena, ao destacar sua insegurança como impeditivo para introduzir suas aulas em inglês no programa. No entanto, mostra sua abertura e flexibilidade para estimular o uso também do português nessas aulas, o que representa seu entendimento, possivelmente por ter participado de cursos para EMI, sobre a não exigência de uso apenas do inglês nas aulas.

Os aspectos ressaltados por Helena demonstram a importância da revisão de motivações por trás de políticas e ações de internacionalização, uma vez que, pela ampla exigência para que essas iniciativas ocorram, escassa tem sido a preocupação com os desafios provenientes dessas decisões e os impactos para os envolvidos, que dependem, em sua maioria, de esforços próprios para a efetivação de EMI.

Um exemplo advindo de outro docente, Antônio, sobre seu programa de pós, sinaliza o não-incentivo ao uso da língua, mas o esforço e a consciência do próprio docente sobre sua relação com a língua:

Excerto 18:

Pesquisadora: Agora a gente vai falar um pouco sobre usos e aulas em inglês. O seu programa de pós incentiva o uso do inglês? Em que situações? Isso tem algum impacto sobre você?

“Não incentiva, não vejo incentivo por parte do programa e acho que não tem impacto, não tem incentivo. O impacto é negativo, então, o que eu faço para melhorar o inglês é por minha conta, pela minha consciência de deficiência, não por causa do programa.”

Pesquisadora: Você não vê incentivo mas acha que seria importante isso?

“Acho que sim. Se o incentivo é estímulo e também recursos para que haja o aperfeiçoamento do inglês, aí eu acho que tem que ter incentivo nesse aspecto.” (Entrevista).

A partir do que ele salienta, isso ocorre por sua iniciativa individual, e que possivelmente não seja produtivo esperar que o programa o faça, considerando que não há estímulo. Antônio busca explicitar a importância da disponibilização de recursos para que docentes possam se aperfeiçoar na língua e propor atividades que envolvam esse uso. Por essas visões, tanto Helena quanto Antônio mostram que, mais importante do que incentivo do programa, é ter autoconfiança e recursos disponíveis adequados para isso.

Dentre esses recursos, podem ser destacados os respaldos emocional, linguístico e pedagógico, já alertados por Galloway e Ruegg (2020), no contexto europeu, e no Brasil, por Finardi, El Kadri e Taquini (2021). No entanto, antes de prover esses respaldos para a prática imediata das aulas em inglês, pode ser mais produtivo a formação dos docentes sobre seu conhecimento pedagógico de conteúdo, primeiramente em português, e como eles entendem o processo. Esses profissionais podem ter desenvolvido um bom conhecimento de conteúdo em sua formação, não pedagógico, pela ausência de uma licenciatura ou de uma formação para didática em sala de aula, o que pode influenciar seu ensino em qualquer língua, até mesmo em português.

Ações relacionadas ao uso do inglês no contexto pesquisado enfatizam majoritariamente os benefícios que acarretam aos envolvidos, mas como as evidências apontam, há lacunas a ser preenchidas em relação à organização dessas atividades e a questões primárias sobre formação inicial desses docentes. Assim, as características apontadas pelos docentes por meio dos dados mostram caminhos para a formação docente para EMI, pela perspectiva de ILF, com foco na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Essas lacunas representam o caráter desordenado dessas iniciativas, isto é, que se moldam por discursos sobre a importância do inglês, excluindo seus desdobramentos. Portanto, as perspectivas de ILF e de internacionalização crítica podem contribuir nesse aspecto, assim como os pressupostos de Shulman (1987), a partir das percepções dos docentes e das características que embasam esse raciocínio.

Em contextos nos quais os docentes ofertam aulas em inglês, ou seja, utilizam a comunicação em sala de aula na língua, as percepções enfatizam a importância de uma constante motivação e uso dessa língua no programa de pós, como apresenta Estevão:

Excerto 19:

Pesquisadora: Você desenvolve atividades na pós que demandam inglês? Você chegou a mencionar as suas aulas. Atualmente você está dando as suas aulas em inglês?

“É uma disciplina optativa ofertada no segundo semestre de cada ano. Então, no segundo semestre estarei oferecendo de novo.”

Pesquisadora: E os seus colegas do programa também oferecem disciplinas em inglês? O que eles comentam sobre isso?

“Alguns colegas também oferecem porque acham importante. Na verdade, todos acham importante, mas nem todos se sentem confiantes porque nem todo mundo teve a mesma experiência com a língua. Eu tenho uma colega que passou uma parte da infância e o início da adolescência na Inglaterra, o pai foi

para fazer um doutorado, então, isso deu para ela uma confiança grande. Tenho outros colegas que também viveram um pós-doc fora, como eu vivi, isso também fez diferença, mas são alguns. Nós somos a minoria dentro do programa e a gente que assume essas disciplinas em inglês, organização de evento internacional, mas tudo com apoio de todos, todos acham que é importante, que é preciso, que faz bem para os alunos.”

Embora sintasse confiante em ministrar suas aulas em inglês, Estevão evidencia que outros colegas do mesmo programa não o fazem, por não terem tido contato e experiências com a língua em outros países. Isso apresenta-se como fator determinante para Estevão, o que pode indicar uma crença de que vivência no exterior seja a justificativa para a decisão de ministrar aulas em inglês.

A fim de saber mais sobre suas percepções, perguntei a Estevão:

Excerto 20:

Pesquisadora: Por que que eles acham importante?

“Porque, na área da [...], o inglês é muito utilizado para comunicação. Escrita, a literatura científica nossa está praticamente em inglês, mas não só para a leitura e redação, mas para habilidade de comunicação oral por causa dos congressos, porque a gente acha importante que os alunos tenham experiência fora (inaudível). A comunicação entre pesquisadores na área da [...] é principalmente utilizando o inglês, seja na forma escrita ou verbal, ler, ouvir, falar, e se a gente focar apenas na leitura e redação, os nossos alunos não sairiam do ambiente que a gente está. Como a gente estimula também a comunicação oral, a gente está estimulando com que eles vão a outras universidades para adquirir novas experiências, não só conhecimento científico, mas vivência, cultura, contato com pessoas, com outras maneiras de trabalhar, com outro tipo de rotina. Isso a gente procura estimular bastante no nosso programa.” (Entrevista).

O exemplo dado por ele à comunicação corrobora a percepção de Benjamin sobre outras áreas e as habilidades dos alunos na fala. Desenvolver essa habilidade é condição para que os alunos do programa de Estevão explorem outros ambientes acadêmicos e interajam com pesquisadores de diversas localidades. E, não somente isso, mas também adquirir conhecimento e vivência em outras culturas, o que parece ser de extrema relevância para o corpo docente desse programa, e que corresponde aos resultados apontados por Gimenez e colaboradoras em British Council (2019), sobre EMI como possibilidade de ampliação de experiências na língua.

Esta seção apresentou, portanto, características que oportunizam uma proposta de formação docente em EMI, pela perspectiva de ILF, com foco na reconstrução de conhecimento pedagógico de conteúdo. Inicializo pelo entendimento dos docentes de EMI como interação em inglês na sala de aula, o que demonstra a importância de expandir essa ideia com eles em uma possível formação, considerando que EMI vai além da comunicação em inglês em sala, como

exposto aqui. Além disso, a presente seção mostrou a baixa adesão de participantes na pesquisa e na prática de EMI como um todo na pós-graduação. Estudos de natureza quantitativa podem buscar ampliar o universo de respondentes e revelar um quadro mais abrangente.

Os docentes participantes deste estudo demonstraram associar a segurança para ministrar as aulas com níveis mais altos de proficiência em inglês. Isso é uma das características a ser desmistificada em um curso de formação pela perspectiva de ILF, tendo em vista que, como salientado, altos níveis de proficiência em inglês não garantem a efetividade de aulas. Levá-los a pensar sobre estratégias pragmáticas de comunicação também mostra-se relevante, uma vez que poderá fazer com que eles se distanciem de uma visão de inglês “do nativo” e enfatizem a comunicação de modo a estabelecer a compreensão.

Questionar a romantização de EMI, recorrente tanto na literatura quanto na instituição em geral, mostra-se como outra característica importante para uma proposta de formação, tendo em vista a necessidade ou não de EMI nesse contexto. Esse movimento que, em sua maioria, parece apresentar benefícios à comunidade acadêmica, não tem considerado os desdobramentos e as desvantagens desse processo. Exemplos disso são os impactos da ausência de planejamento institucional, que levam os docentes a agirem individualmente, sobrecarregando-os ainda mais em relação às demandas que devem cumprir na universidade.

A reconfiguração do conhecimento pedagógico de conteúdo desses docentes pode ser bem-vinda no sentido de ajudá-los a ressignificar o conhecimento de conteúdo que eles possuem, considerando aqueles que não fizeram um curso de licenciatura. Como sugerido nesta seção, essa iniciativa apresenta-se como uma possibilidade de formar os docentes com outro foco, a priori, não imediatamente para aulas em inglês, mas de prover uma reflexão e novos aprendizados sobre sua própria prática em português.

Movimentos como esses para docentes podem atribuir um caráter mais sensível e humanizado a EMI, considerando os esforços feitos por eles de maneira individual e os impactos disso na IES. Nela, permeiam discursos acerca da importância do inglês para a internacionalização, mas desdobramentos mais específicos precisam ser mais bem compreendidos, como os que apontei nesta seção.

Conforme demonstrado até aqui, é ainda incipiente a oferta de aulas em inglês na pós-graduação *stricto sensu* da instituição pesquisada. As iniciativas decorrem de esforços individuais e algum encorajamento por parte da coordenação dos programas. Entretanto, como visto na seção 3 deste estudo, mecanismos de financiamento e de avaliação podem exercer

impacto sobre essas práticas. A esse respeito, destaco as percepções de Caetano, que evidencia aspectos relacionados à nota dos programas em relação à CAPES:

Excerto 21:

Pesquisadora: Se o seu programa tivesse disciplinas ministradas em inglês, você acha que melhoraria o conceito dele?

“Bom, a internacionalização dentro do texto da CAPES só vai afetar o conceito 6 ou 7. Nós estamos com conceito 4. A UEL, na média, é conceito 4. [...] A vivência da universidade, a maturidade, na CAPES, é conceito 4, na média. Então estamos buscando o 5. Então nós buscamos a maturidade. Então, a internacionalização não é decisiva ainda, mas se você olhar as nossas ações, elas visam a internacionalização. É um horizonte de longo prazo. A resposta é sim, tem efeitos, só que a longo prazo: 4, 8, 12 anos. Tem outros problemas mais urgentes para resolver, por exemplo, a qualidade da produção científica e a quantidade com o aluno como autor.” (Entrevista).

Ao ressaltar esse foco, o docente enfatiza o interesse da CAPES na avaliação e seu sistema de recompensas a partir de notas, o que revela um caráter meritocrático nesse contexto. Ele acrescenta a importância de que outros problemas sejam resolvidos antes, ou seja, que dentro desses aspectos, a internacionalização parece ser uma questão a ser resolvida.

Esse sistema mencionado por Caetano converge com o que os documentos da CAPES apresentam, considerando o aumento do impacto institucional e a presença da IES em ranqueamentos e cenários globais. A ênfase em conceito e classificações pode configurar uma busca quantitativa, da agência de fomento, que negligencia aspectos sociais, críticos e sustentáveis relevantes dentro do processo de internacionalização, como as ideologias que fortalecem desigualdades nesse âmbito (VAVRUS; PEKOL, 2015).

Ainda a esse respeito, Aloísio pondera que:

Excerto 22:

Pesquisadora: Você considera que disciplinas ministradas em inglês melhorariam o conceito do seu programa?

“Eu acredito pelo simples fato de que dentro da avaliação do nosso programa, um dos fatores que pesa negativamente é a excessiva publicação em periódicos nacionais e de circulação regional. Eu vejo que haver um processo de internacionalização e uma dessas ferramentas seria a aula em inglês, seria também uma maneira de capacitar alunos e docentes a ampliar o universo de discussão acadêmica. Eu acho que esse é o ponto mais determinante. Não é, em nenhum momento, entender que uma língua é mais importante que a outra, mas sim o que você impactar e chegar a mais pessoas. Então, eu acredito que ela contribuiria nesse sentido: ao invés de ter algo regional, teríamos algo internacional e ter algo internacional significa mais gente questionando, mais gente criticando e isso contribui para ciência, que é o objetivo central de um programa de pós.” (Aloísio, entrevista).

O docente evidencia que, em seu programa, seria necessário publicar mais internacionalmente, considerando a possibilidade de ampliação de diálogos acadêmicos. A vasta publicação nacional não faz com que seu programa seja internacional, o que demandaria mais publicações, geralmente em inglês. Isso confirma a preferência da CAPES por publicações internacionais nos programas, conforme enfatizei neste texto, a partir da contextualização do documento Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação *Stricto Sensu* (CAPES), de 2020, e do Relatório do Programa Institucional de Internacionalização da CAPES – PrInt, 2019, como um meio de fortalecer a atratividade internacional e incluir universidades brasileiras nos melhores ranqueamentos mundiais.

Não somente no documento da CAPES, mas também nos institucionais, em relação às Metas para Internacionalização, dos Editais Internacionalize e Revise (2021), os dados da fala de Aloísio convergem com a ampla demanda por publicações internacionais em inglês em revistas de alto impacto e o subsídio para o diálogo internacional.

Sem desconsiderar a importância das publicações científicas exigidas, uma perspectiva crítica, nesse sentido, questionaria a possibilidade de se levar em conta os contextos micro e macro de forma igualitária, isto é, tanto as publicações internacionais quanto as nacionais como igualmente necessárias e relevantes. Enfatizar majoritariamente o que é publicado em inglês, em revistas internacionais de alto impacto, diverge dos princípios estabelecidos pelo próprio documento institucional sobre as Metas para Internacionalização que englobem o aspecto social sustentável, abarcando ambos os contextos (micro e macro).

Em relação ao incentivo de seu programa para o uso do inglês, Paola menciona explicitamente a ênfase dada por ele à internacionalização devido à CAPES, mesmo não havendo objetivos específicos para o uso da língua em seu contexto:

Excerto 23:

Pesquisadora: Então, além de iniciativas e dessas atividades que você mencionou, o programa em que você atua tem algum objetivo relativo à língua inglesa? Que objetivo seria esse e qual a relação com a língua?

“Específico não porque como é um grupo de línguas estrangeiras, e nós temos professores de inglês e espanhol, francês não temos ainda nem o italiano, então, não tem um objetivo específico do inglês. Foi comentado algo assim em algumas reuniões do departamento dessa questão da internacionalização mas não concretizamos nada. Não tem nenhum objetivo específico. Foi só comentado em relação à internacionalização para ter essa abrangência e para cumprir com o critério da CAPES que vê com bons olhos a questão da internacionalização.” (Entrevista).

Por ser um programa multilíngue, não há foco apenas no inglês no programa, mas também em outras línguas, visando à internacionalização. Neste caso, a hegemonia do inglês não parece ser reforçada no grupo que favoreceria o multilinguismo. É possível observar, portanto, diversidade no modo como os diferentes programas reagem às exigências do órgão de financiamento para internacionalizarem-se.

Esse contexto, considerado por um prisma crítico, pode, ainda, levar em conta aspectos político-econômicos e ideologias que favorecem desigualdades na internacionalização, como já mencionado (VAVRUS; PEKOL, 2015). A partir disso, é possível haver igualdade e justiça social, assuntos amplamente discutidos por autores dedicados à internacionalização crítica e que merecem atenção, tendo em vista a subscrição da CAPES a uma lógica competitiva que permeia seus critérios avaliativos de instituições brasileiras.

Além disso, o discurso neoliberal parece favorecer uma postura competitiva no ensino superior. Possivelmente, no momento de elaboração desses documentos e das políticas de internacionalização, aspectos sociopolíticos e históricos com maior abrangência não são considerados (VAVRUS; PEKOL, 2015). Dentre esses aspectos estão as ideologias que favorecem desigualdades na internacionalização, como as diferentes posições na economia política global ocupadas por instituições do Sul e do Norte Globais.

Em relação a obedecer a instâncias superiores, os docentes se expressaram sobre a possibilidade de aulas em inglês serem uma imposição acadêmica. Para ilustrar, apresento o posicionamento de Aloísio:

Excerto 24:

Pesquisadora: Você compreende essas aulas como uma imposição acadêmica?

“Não vejo como uma imposição acadêmica, acho que na UEL e, pelo menos, nas universidades que eu estudei, nunca houve uma imposição. E quando eu digo imposição é: docentes, vocês serão obrigados a dar uma aula no quadriênio em inglês. Não existe essa imposição de aulas, existe imposição de outras coisas em língua inglesa, mas não necessariamente ministrar disciplinas.” (Entrevista).

Aloísio focou-se nas aulas como uma imposição ou não para docentes. Por suas experiências, a ausência dessa imposição pode sinalizar a falta de uma política institucionalizada para este fim, considerando que, em sua maioria, parte de iniciativas individuais dos docentes. Por sua menção à imposição de “outras coisas em língua inglesa”, procurei saber mais a respeito:

Excerto 25:

Pesquisadora: Quais outras coisas seriam?

“A produção internacional é o que, de fato, impacta em termos de qualidade na hora da avaliação da CAPES. Por sinal, são revistas com maior fator de impacto que são melhores qualificadas na ciência internacional.”

Pesquisadora: Você acha que essa demanda por publicações seria uma imposição?

“Seria um tipo, então, por exemplo, na nossa área, uma das avaliações que pesou no quadriênio passado para a gente não subir de nível foi que a gente não tinha mais de 50% do corpo docente publicando pelo menos 4 artigos internacionais. Isso é uma imposição não da universidade, mas federal. Não subimos de nível, o que mais pesou negativamente foi que mais de 50% dos docentes em 4 anos não foram capazes de escrever mais de 4 artigos internacionais.” (Entrevista).

A percepção de Aloísio confirma as exigências do documento Guia para Internacionalização da CAPES e do Relatório do Programa Institucional de Internacionalização da CAPES – PrInt, 2019 em relação à ênfase em publicações internacionais de alto impacto, e não necessariamente em aulas ministradas em inglês no programa. Dessa forma, a imposição da CAPES, identificada pelo docente, adquire um peso negativo e, por vezes, punitivo, pelo programa não subir no conceito por exigir excessivamente dos pesquisadores e não oferecer a eles as condições necessárias para se atingir esses objetivos impostos.

Além da CAPES, a visão da UEL sobre inglês como língua da ciência, identificada na contextualização dos documentos institucionais, exige que os docentes publiquem nessa língua passando por um processo burocrático, e que abre restrito espaço a outras línguas como igualmente importantes nesse contexto. A perspectiva de internacionalização crítica fortalece, também, o debate sobre esse fator, alertando para os danos causados pela alta exigência para publicações de docentes majoritariamente em uma única língua e em determinadas revistas científicas.

Isso promove o movimento de Inglesação no ensino superior (MARTINEZ, 2017) e, ademais, desprestigia o que é feito nacionalmente, atribuindo uma visão colonialista do que é “de fora” como o que tem valor na academia (STEIN, 2021), embora não haja a exigência de aulas em inglês. Ressalta-se, por exemplo, a falta de criticidade sobre o aspecto plural da internacionalização (STEIN, 2021), isto é, que considere outros futuros possíveis, como diferentes línguas além do inglês nas discussões acadêmicas que possam, igualmente, prover a ampliação do diálogo científico.

Por Aloísio ter apontado que as aulas não são uma imposição acadêmica em seu programa de pós na instituição, apresento outra percepção que mostra o contrário:

Excerto 26:

Pesquisadora: Ainda sobre essas aulas em inglês, você as compreende como uma imposição acadêmica?

“De certa forma, sim, porque os requisitos da CAPES deixam bem explícito a necessidade de usar o inglês para comunicação entre pesquisadores, não apenas isso faz aumentar o conceito do programa, como outras coisas também, mas é uma coisa que está sempre presente. Acho que isso vem meio que imposto para a pós.” (Estevão, entrevista).

Embora não esteja explicitamente descrito em suas exigências que os docentes devem ministrar aulas em inglês, a CAPES solicita a comunicação entre pesquisadores na língua, o que pode se encaixar nessa imposição, conforme Estevão. O conjunto de demandas da CAPES que englobam o inglês, de modo geral, mostram-se como imposições para o docente em seu programa, independente se relativas a aulas no idioma ou não.

Apesar de se ter uma ideia do que possa ser relevante para a avaliação de um programa pela CAPES, Saulo mostra que não há um consenso estabelecido sobre essas ações:

Excerto 27:

Pesquisadora: Ter disciplinas ministradas em inglês melhoraria o conceito do seu programa de pós?

“Olha, eu não estou lembrado de cabeça se um dos critérios de avaliação do meu programa é isso. Acho que não. Acho que indiretamente isso contribui porque você precisa atender uma série de requisitos para ter uma média de avaliação do programa. Então, se você tem disciplinas ministradas em inglês, você acaba aumentando a chance de parcerias, número de publicações internacionais e isso, certamente, melhora a avaliação do programa. Mas eu acho que não existe a obrigatoriedade para alguma pontuação das disciplinas serem ministradas em língua inglesa. Obviamente se ministrar em língua inglesa pode abrir vagas para estudantes de programas de outros países e isso, de certa forma, é um tipo de interação internacional, é uma internacionalização. E isso conta, não simplesmente ter a disciplina na língua inglesa.” (Saulo, entrevista).

Ainda que não haja a obrigatoriedade de aulas em inglês em seu programa, Saulo reconhece que disciplinas em inglês poderiam ser um meio para se alcançar internacionalização, baseada em interações e cooperação. Para ele, seria uma forma de atrair estudantes de outros países e aumentar o número de publicações internacionais e parcerias. A percepção de Saulo se alinha à não-menção explícita no Guia da CAPES e no Relatório do Programa Institucional de Internacionalização da CAPES – PrInt, 2019 a aulas em inglês como prioridade na avaliação

dos programas, mas à importância da língua no fortalecimento de cooperações internacionais por meio das publicações.

Sobre visões dos docentes a respeito dos efeitos de aulas em inglês em seus programas, apresentam os resultados a seguir:

Visões sobre aulas em inglês no programa de pós-graduação.

Resultados:

Uma exigência da CAPES (9,4%).

Uma forma de internacionalizar a universidade (88,7%).

Um modo de atrair estudantes estrangeiros (66%).

Uma oportunidade para prática da língua (tanto para professores quanto para alunos) (77,4%).

Uma iniciativa desnecessária (1,9%).

Uma maneira de aprender a língua (37,7%).

Um modo mais eficiente de aprender os conteúdos que são disseminados em inglês (22,6%).

Uma forma de socializar os estudantes na cultura acadêmica da área (28,3%).

Uma imposição a ser resistida (1,9%).

Um modo de melhorar o conceito do curso (49,1%).

Uma maneira de países de língua inglesa manterem sua hegemonia científica e tecnológica (7,5%).

Uma ameaça à língua portuguesa (0,0%).

Um mecanismo de exclusão elitista (7,5%).

Uma iniciativa que requer formação específica por parte do professor (43,4%).

Dado o fato de a CAPES não priorizar explicitamente aulas em inglês nos programas, mas outras iniciativas, como mencionado, os resultados acima evidenciam que apenas 9,4% dos docentes veem as aulas em inglês em seus respectivos programas como uma determinação da agência de fomento. Contudo, 49,1% acreditam que essas aulas possam melhorar o conceito do curso, como percepções advindas da entrevista expuseram.

As aulas como um modo de atrair alunos estrangeiros também apresenta-se com amplo resultado, o que pode se inserir no contexto da internacionalização, tida como pauta relevante para parte dos docentes, de acordo com as evidências nas entrevistas. Além disso, a possibilidade de socialização dos alunos na cultura acadêmica. Isso contrasta a informação

evidenciada nas entrevistas de que, em sua maioria, os alunos de fora que se inserem na instituição são de origem latino-americana e, portanto, utilizam o espanhol para a comunicação, e não o inglês.

Ainda que não seja uma prática recorrente desse universo de participantes, eles mostram-se receptivos a essas aulas como uma oportunidade de prática e de aprendizagem da língua, além do conteúdo, tendo em vista o amplo resultado dessas opções.

Opções de caráter crítico, como a manutenção da hegemonia científica e tecnológica do inglês, a ameaça à língua portuguesa, o mecanismo de exclusão elitista e uma imposição a ser resistida, por possivelmente representar uma iniciativa desnecessária, foram menos escolhidas, o que demonstra a receptividade da maior parte dos docentes participantes desta pesquisa a EMI.

Em relação às vantagens para o programa, considerando as exigências da CAPES, elenco a percepção de Cecília, cujo programa de pós possui nota 7:

Excerto 28:

Pesquisadora: Qual é a vantagem dessas aulas para o seu programa, tendo em vista a Capes e suas exigências?

“Importante, é pontuação no Sucupira, então, é o conjunto de tudo aquilo que mostra que aquela pós tem um programa de internacionalização bem consolidado. Então, se eu tenho várias disciplinas em inglês, se eu tenho todas as disciplinas, se tiver uma obrigatória em inglês, tudo isso é visto com bons olhos na hora da avaliação da pós.” (Entrevista).

A docente menciona a Plataforma Sucupira, que é “uma ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)”⁷⁹. Iniciativas para a internacionalização, como o desenvolvimento das aulas em inglês, mostram-se fundamentais para Cecília, nesse caso, devido à pontuação na Plataforma Sucupira da CAPES. A importância dada por ela a essas atividades aponta sua associação a EMI como motivo para uma avaliação positiva de seu programa.

Apesar disso, para ela, aulas em inglês sinalizam pelo menos dois aspectos: a) a possível melhor qualidade de universidades brasileiras que também ministram aulas em inglês, e b) a possibilidade de desenvolver a aprendizagem da língua nessas aulas.

Sob outra perspectiva, e considerando a realidade atual de seu programa, como recorrentemente faz em suas respostas, Orlando aponta lacunas na própria performance da CAPES:

⁷⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>

Excerto 29:

Pesquisadora: Você falou sobre a CAPES. Você acha que seria uma vantagem para o seu programa essas aulas, tendo em vista as exigências dela?

“Então, dentro dos conceitos de internacionalização da CAPES e, mais uma vez, eu acho que o programa seria bem visto tudo e tal, né. Mas também considerando a realidade da nossa área, toda essa movimentação política, eu acho que a gente consegue ainda ter uma certa força política para conseguir pensar, dentro do atual contexto, como que o programa deveria ser. Então, por outro lado, também eu acho que é muito uma realidade atual. Por outro lado, também, sei lá, mas se a CAPES não está conseguindo cumprir com a parte dela, porque a gente cumpriria com a nossa? As instituições estão muito desacreditadas, né.” (Entrevista).

Orlando discute a relação do programa com a avaliação da CAPES. Ele evidencia sua percepção questionadora a respeito do sucateamento das instituições, pelo contexto político atual e, dessa forma, reflete sobre como esse processo no programa deveria ocorrer, que não fosse apenas considerado o que a CAPES demanda, mas do que o programa pode se tornar, tendo em vista as suas próprias necessidades e sua realidade.

Esses aspectos indicam que programas que já contam com parcerias internacionais e a avaliação pela CAPES exercem influência sobre essa oferta. No que diz respeito ao conhecimento de inglês, professores mais seguros e a possibilidade de desenvolvimento de proficiência em inglês como resultado de aulas dadas nessa língua também contribuem para a oferta de EMI.

Esta seção indica, portanto, aspectos relevantes para as condições individuais e institucionais necessárias para EMI, tendo em vista as convergências e/ou divergências entre as percepções e os documentos abordados. Os participantes da pesquisa expressam uma abertura para EMI, embora ainda não seja o foco principal, considerando as condições necessárias e até mesmo as prioridades da instituição.

A importância de identificar essas condições faz com que EMI possa ser possível ou não na instituição, tendo em vista seus efeitos sobre a avaliação e, conseqüentemente, seu financiamento. É preciso criar iniciativas para o uso do inglês nos programas após a verificação dos interesses do público-alvo, assim as necessidades podem ser identificadas e as iniciativas mais bem desenhadas. A revisão de políticas para internacionalização também aparece na discussão a partir das percepções, de modo que as reais necessidades sejam consideradas.

Não obstante, a falta de confiança e segurança dos docentes foi ressaltada nesta seção como um empecilho para EMI na instituição pesquisada. O caráter errático dessas atividades, e a dependência da ação individual dos docentes, geram essa insegurança e os faz recuar. A

perspectiva de ILF pode, nesse caso, auxiliar na ressignificação do inglês na pós-graduação e contribuir para que a confiança para esse uso seja fortalecida.

A visão de EMI dentro dos programas aparece como adicional condição necessária a ser discutida. A referência dos docentes nesse sentido é a avaliação da CAPES, o que os faz, involuntariamente, considerar esse uso como benéfico e positivo, como identificado nos relatos dos docentes de Biológicas, ao contrário dos de Comunicação e Artes, por estes considerarem a realidade de forma mais problemática em seus âmbitos.

6.4 Requisitos para curso de formação para EMI com ênfase na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo

Na seção anterior foram identificados alguns fatores que podem favorecer a oferta de EMI na instituição. Considerando seu caráter errático e sua eventual contribuição para o conjunto de ações fortalecedoras da internacionalização em uma visão crítica, na presente seção busco responder à pergunta de pesquisa: 5) Como organizar cursos de formação docente para reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo visando ao EMI?

Conforme discutido na seção 4, a oferta de cursos preparatórios para EMI geralmente se concentram em questões linguísticas e pedagógicas. O modo como os participantes interpretam a formação necessária é importante para propostas sensíveis às necessidades locais. Para Benjamin, por exemplo, os responsáveis (profissionais da área de Letras⁸⁰) poderiam:

Excerto 30:

“[...] ofertar competências ou cursos para competências didáticas em língua estrangeira, não só conversação, mas voltada para um manejo melhor em sala de aula em termos de uma competência de fala.” (Entrevista).

Para ele, as questões linguísticas deveriam ser direcionadas à linguagem necessária para o gerenciamento da sala de aula, mas principalmente desenvolver as competências didáticas. A necessidade de formação pedagógica ser um elemento importante nos cursos preparatórios para EMI aparece também na entrevista de Eugênio:

Excerto 31:

Pesquisadora: Você acha necessário que haja um apoio por parte dos profissionais da área de Letras Inglês aos docentes da pós para aulas em EMI? Como deveria ser esse apoio?

⁸⁰ Assim como Costa (2015) verificou em seu estudo no contexto europeu, esses cursos são majoritariamente desenhados por especialistas em ensino de inglês, o que reforça a ideia de que profissionais da área são os principais envolvidos em pesquisas sobre o assunto, incluindo a formação docente.

“Eu acho que, eu acho que sim. Como falei, aquele curso lá⁸¹, para quem fez, foi bem legal. Acho que cursos ou preparações nesse sentido, auxiliar na didática, na linguagem utilizada, talvez fazer um curso preparatório antes, ver se o cara está no nível, por exemplo, ao invés de fazer uma prova de nivelamento, né? Ver se o professor estaria realmente apto no nível mínimo de conseguir transmitir porque também não pode atrapalhar a disciplina. Acho que poderia ter. Não ficar corrigindo e traduzindo as coisas. Acho que teria que ser mais uma questão didática, de aperfeiçoamento da língua inglesa.” (Entrevista).

Eugênio pontua duas questões relevantes: uma sobre requisitos mínimos para se ministrar aulas em inglês (*Ver se o professor estaria realmente apto no nível mínimo de conseguir transmitir porque também não pode atrapalhar a disciplina*) e outra sobre o conteúdo de cursos preparatórios (*Acho que teria que ser mais uma questão didática, de aperfeiçoamento da língua inglesa*). Corroborar, portanto, que o foco deveria ser sobre questões linguísticas e pedagógicas.

Assim, tanto Benjamin quanto Eugênio concebem cursos preparatórios para EMI como espaços para desenvolvimento profissional em didática e linguagem para interagir em sala na língua inglesa, apontando para lacunas percebidas em sua formação para EMI.

Paola identifica a preparação para EMI tanto na oferta de cursos quanto em atividades de iniciativa própria, o que sugere uma visão de EMI como empreendedorismo:

Excerto 32:

Pesquisadora: Isso tem a ver com a última pergunta dessa parte: para você, como seria uma preparação para essas aulas, adequada à necessidade e realidade dos professores da pós da UEL?

“A preparação teria que ser cursos para se capacitar em termos de língua. De teoria ele poderia ser autônomo, buscar textos da disciplina dele em língua inglesa para ele ver as terminologias, as discussões, se atualizar nesse sentido. Buscar leituras, fazer esse curso de formação ou capacitação, trocar ideias com colegas, tanto de língua inglesa que possam ajudar em que sites buscar ou que dicionários consultar quando tiver dúvida, embora o dicionário não traga algumas minúcias. Sites, leituras, e curso.”

Por outro lado, ela também reconhece a excessiva carga de trabalho, que exigiria oferta em modalidade híbrida, embora neste caso também haja sobrecarga:

Excerto 33:

Pesquisadora: Você acha, então, que, por exemplo, as professoras do seu programa se interessariam se fosse um curso mais prático, realmente para o ensino ou para melhorar a língua?

⁸¹ O curso mencionado pelo docente no início de sua fala foi o oferecido pela UENP por meio do PFI, no ano de 2020, descrito neste estudo.

“Sim, acho que sim. Agora, teriam que ter modalidades diferentes: não só presencial devido à nossa carga horária e ao montante de *home office*, nós estamos atribulados com afazeres.” (Entrevista).

A docente exhibe sua insatisfação com o alto volume de trabalho na instituição, por isso preferiria uma formação híbrida e flexível, embora não explique como isto resolveria a questão de falta de tempo. Além disso, Paola salienta sua preferência por cursos que tenham como foco questões linguísticas. Ela também acredita que iniciativas individuais de busca de termos ou jargão da área possam ser responsabilidade dos docentes. Deste modo, compartilha a responsabilidade com a instituição sobre a oferta de EMI.

Como Macaro *et al.* (2019) ressaltam, não há um entendimento sobre as competências desejáveis para docentes em EMI. A literatura sobre o assunto tem enfatizado questões linguísticas e metodológicas para esse ensino, conforme já elencado, porém é possível perceber que esses profissionais precisam, também, de outros aspectos além da competência para lecionar em inglês, como suporte institucional e um ajuste acerca dessa atividade, que busque trazer segurança para eles em sua atuação.

Para Estevão, ouvir falantes nativos convidados para ministrar aulas pode ser uma forma de contribuir para essa preparação. Ele valoriza a interação com esses falantes, ainda que em poucos momentos, possivelmente para que percebam diferenças e semelhanças entre nativos e não-nativos tratando dos mesmos conteúdos:

Excerto 34:

Pesquisadora: Como seria, para você, uma preparação para essas aulas em inglês adequada à necessidade e realidade desses professores da pós?

“Talvez, em alguns momentos dessas aulas, trazer alguém que seja nativo para fazer uma pequena participação na disciplina, que tenha domínio do conteúdo. Eu tive duas vezes participação para falar de um conteúdo específico apenas. Para as pessoas sentirem o que é ouvir falar daquilo com um nativo. É muito difícil isso ser possível, mas agora com a *internet*, talvez seja mais fácil porque não dependeria da pessoa vir fisicamente.” (Entrevista).

A fala do docente remete-se à disciplina em si, dada em inglês, embora a pergunta seja sobre a preparação do docente para ministrá-las. Como já possui experiência com as aulas, Estevão recomenda a presença de um nativo como um incentivo para os alunos em suas aulas, devido ao aprendizado de observação, isto é, o docente demonstra valorizar nativos de inglês e enfatizar a importância deles na pós-graduação.

Apesar de ser algo relevante para o docente no contexto acadêmico, isso sugere um distanciamento da visão de ILF, pela exaltação do nativo como aquele que domina o conteúdo

e a língua, por vezes remetendo à impressão de que domine mais do que o próprio docente responsável pela disciplina, meramente por ser nativo do idioma.

Para obter outras informações a respeito de sua percepção, perguntei a Estevão:

Excerto 35:

Pesquisadora: Por que você acha que seria importante a participação desse nativo?

“Porque seria uma forma dos alunos sentirem o grau de compreensão que a gente tem de alguém nativo, embora eu saiba que não basta dizer que eu estou entendendo um nativo porque vai variar muito como os nativos falam. Mas eu acho que é um desafio interessante, até para aumentar a confiança do aluno.” (Entrevista).

Ao estabelecer o falante nativo como uma espécie de “régua”, a partir da qual estudantes podem avaliar sua compreensão, Estevão parece julgar esses falantes como parâmetro a ser alcançado. A constatação de que se compreende por nativos seria geradora de mais confiança, justamente porque essa compreensão daria legitimidade aos estudantes. Seu próprio entendimento de que ouvir um nativo na disciplina seja um desafio, parece uma tentativa de igualar a sensação nos alunos, de ser, ao mesmo tempo, um desafio e um incentivo para o aumento de confiança deles, o que pode não condizer com a realidade, a depender de como os discentes lidam com essa possibilidade.

Os 15 docentes entrevistados não acreditam em uma formalidade para dar aulas em inglês, mas alegam ser importante uma capacitação metodológica que os auxilie na condução das aulas e, também, o conhecimento da língua, inclusive da fala. A fim de ilustrar essas visões, destaco Cecília:

Excerto 36:

Pesquisadora: Nós falamos, anteriormente, de proficiência, de apoio para os profissionais. Mas você acredita que um docente de pós precisa ter uma formação específica para ministrar essas aulas em inglês? Que formação seria essa ou não?

“Para dar aula de inglês, a pessoa tem que ter estudado inglês. Em inglês, na pós, pergunta difícil. Se eu falar que a pessoa precisa de uma formação eu vou estar negando a mim mesma porque eu não tenho formação em língua inglesa. Eu tive, na verdade, oportunidade de morar fora que me tornou uma pessoa apta a dar uma aula em inglês. É subjetivo isso? De certa forma, mas a gente pode dizer que a pessoa que morou fora, dentro de uma concepção de academia, pressupõe-se que eu fale inglês.”

Pesquisadora: Então a sua ida ao exterior, na sua opinião, foi um facilitador para você dar aulas hoje?

“Com certeza.” (Entrevista).

Os relatos da docente apontam questões relevantes. A primeira delas diz respeito à formação em língua inglesa, a qual a docente não possui, o que não a impede de ministrar aulas na língua, pela razão de ter morado em outro país e da consciência de que, para ela, basta saber falar inglês. Além disso, a possível hesitação de Cecília ao responder à pergunta e ao refletir sobre si mesma e sua formação para ministrar as aulas pode induzir ao entendimento de vivência no exterior como condição e aceite para tomar essa iniciativa e colocá-la em prática.

Criticamente favorável a uma formação para EMI que considere a realidade de cada programa de pós-graduação, por etapas, abarcando outros aspectos além das aulas em inglês, Orlando defende que:

Excerto 37:

Pesquisadora: Anteriormente, nós falamos sobre proficiência dos professores, apoio necessário, preparação, mas você acredita que um docente de pós precise ter uma formação específica para ministrar aulas em inglês?

“Eu acho que seria bem interessante que isso acontecesse em algum momento.”

Pesquisadora: Que tipo de formação?

“Eu acho que, em um primeiro momento, não sei se seria mais para, enfim, para ministrar aulas porque eu acho que dependeria muito da realidade de cada programa e tal. Mas eu acho que seria mais realmente para que ele possa explorar as suas oportunidades enquanto pesquisador, possa ter mais contato com bibliografia estrangeira, possa conseguir participar de congressos internacionais e conversar com as pessoas, e aí por diante. Eu acho que, num primeiro momento, eu acho que seria isso. Num segundo momento, dentro de uma realidade de programas mais avançados em convênios e internacionalizações, seria ideal que esse professor também conseguisse ministrar aulas em inglês. Mas aí você usou a palavra precisa. Então, eu sei lá, eu tenho um pouco de medo. Eu acho que as necessidades agora não evocariam essa necessidade. Eu acho que isso deveria ser mais uma busca do que realmente uma necessidade.” (Entrevista).

Contrariamente a uma solução única, Orlando entende que as decisões levem em conta a realidade de cada programa, o que é uma característica frequente em suas percepções. No seu caso, considera mais relevante a preparação para explorar oportunidades na academia, ter contato com a bibliografia estrangeira e fazer contatos em eventos internacionais do que ministrar aulas em inglês.

Estas seriam justificadas em programas com histórico de internacionalização e, por isso, não vislumbra uma necessidade, mas sim algo que possa ser buscado, isto é, que haja vontade do docente de realizar essas atividades por seu desejo próprio, não por uma exigência. Embora tenha discutido em toda esta seção sobre a ação individual dos docentes em EMI na instituição

e os efeitos disso em sua prática, a percepção de Orlando parece traduzir a importância de uma liberdade aos docentes em realizar aquilo que lhes seja prazeroso, com as devidas condições.

Conforme discutido na seção 3, cursos preparatórios para EMI tendem a abordar aspectos instrumentais, como o desenvolvimento linguístico e pedagógico dos docentes para aulas em EMI (GIMENEZ; MARSON, 2022; MACARO *et al.*, 2019). Os docentes consultados apontaram, a partir de uma lista de tópicos, quais deles consideravam mais relevantes, conforme os resultados:

Tópicos a ser contemplados em cursos sobre EMI.

Resultados:

Identities e língua inglesa (11,3%).

Internacionalização do ensino superior (62,3%).

Inglês como língua franca da ciência (43,4%).

Processos de produção e disseminação do conhecimento (52,8%).

Conceitos e operacionalização de EMI (22,6%).

Estratégias de ensino-aprendizagem (32,1%).

Ideologias linguísticas (7,5%).

Interação professor-aluno (26,4%).

Pronúncia (28,3%).

Língua inglesa para a sala de aula (37,7%).

Imperialismo linguístico (1,9%).

Atitudes críticas em relação ao inglês (9,4%).

Lamento mas não consigo opinar sem ter assistido uma aula com essa metodologia (1,9%).

Não tenho conhecimento a ponto de opinar sobre o assunto (1,9%).

Nos itens penúltimo e último, o curso pode mudar essas ideias equivocadas (1,9%).

A internacionalização do ensino superior mostra-se como principal tema a ser explorado em um curso sobre EMI para os participantes. Embora não tenha havido a possibilidade de justificativa para essas respostas no questionário, pelas percepções expostas na entrevista é possível entender que, dentre o universo de docentes que participaram, a internacionalização está intimamente ligada a EMI.

Processos de produção e disseminação do conhecimento também evidenciam-se com alta porcentagem, o que corrobora a discussão sobre condições individuais e institucionais necessárias para EMI. O tema de inglês como língua franca da ciência aparece em terceiro lugar. Apesar de uma parte dos docentes não ter pleno conhecimento sobre o tema, mostram-se interessados em saber por meio de uma proposta de curso como essa, a partir de percepções obtidas na entrevista.

Língua inglesa para a sala de aula, como amplamente debatido nesta seção até o momento, vem com uma alta porcentagem, devido ao interesse dos docentes em uma formação docente direcionada a aspectos linguístico-pedagógicos para EMI. Além disso, consta, a seguir, o tópico estratégias de ensino e aprendizagem, o que confirma o desejo dos docentes, como evidenciado, por preparação e capacitação metodológica.

Pronúncia, interação professor-aluno e conceitos e operacionalização de EMI aparecem como temas de relevância para os participantes e ratificam suas necessidades ao adentrarem no contexto de aulas em inglês na pós-graduação. Acentua-se o fato de assuntos voltados a posturas críticas e reflexivas terem se colocado nas últimas posições, como atitudes críticas em relação ao inglês, ideologias linguísticas e imperialismo linguístico, o que aponta a necessidade de sua abordagem nesse âmbito.

A opção acrescentada em “Outros”, no questionário, evidencia a percepção de um docente de que os dois últimos tópicos poderiam mudar ideias equivocadas sobre o inglês nos cursos. Essa visão pode elucidar uma possível consciência sobre a importância de se explorar esses temas pela vertente crítica.

Dados quantitativos, a seguir, apresentam a disponibilidade de horas dos docentes para participar dos cursos e o formato de curso desejável (on-line, presencial ou híbrido).

Possível carga horária para curso de formação para EMI.

Resultados (Pergunta de resposta aberta):

60h (3,8%).

45 a 90h por semestre (1,9%).

8h (1,9%).

2h por semana (3,8%).

60h, uma vez por semana (3,8%).

Não acho que seja possível padronizar, talvez ter módulos mais curtos para quem já tem alguma ideia não precisar seguir desde o início. Também seria uma forma de estimular, com o excesso de trabalho, a proposta de um curso mais longo a princípio já não anima (falo por mim, muitos colegas mais jovens podem mais disponibilidade para treinamento) (1,9%).

10h (3,8%)

4h semanais (1,9%).

30h (3,8%).

1 a 2h por semana (1,9%).

8h semanais, incluindo sábados (1,9%).

20h (1,9%).

6h semanais (1,9%).

2h por semana durante 1 ano (1,9%).

60h por semestre (1,9%).

240h (1,9%).

Depende muito da forma que for ofertada (1,9%).

Não preciso (1,9%).

100h (1,9%).

Até 4h semanais, caso não haja atividades para serem desenvolvidas em casa. Havendo atividades para serem feitas fora da aula, 2 horas semanais (1,9%).

Segunda a sexta: manhãs; sábado manhã e tarde (1,9%).

90h ou mais (1,9%).

60 a 80h (1,9%).

Não saberia dizer a carga horária necessária, apesar de me encontrar bastante atarefado (1,9%).

40 a 60h (se for online) (5,7%).

45h (1,9%).

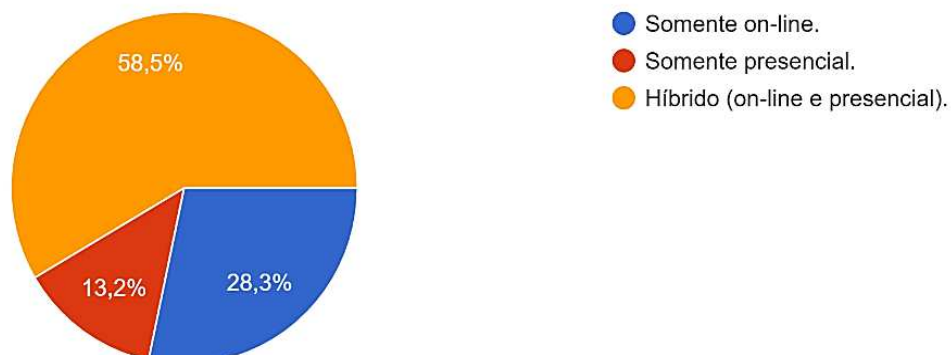
Não sei opinar (1,9%).

Não sei. Não sou especialista (1,9%).

Gráfico 4 – Formato de curso para formação em EMI

6- Em qual formato você preferiria o curso?

53 respostas



Fonte: a própria autora.

A escolha por um curso híbrido, conforme a maioria apresentada no Gráfico 4, pode representar os efeitos da pandemia de COVID-19 na prática dos docentes, como apontado por alguns deles nas entrevistas. Além disso, considerando a elevada carga de trabalho e a dificuldade para encaixe de novas atividades em sua rotina profissional.

A partir dos dados expostos, esta seção apontou, portanto, informações relevantes a respeito do que os docentes consideram como necessidades e dificuldades para o apoio ou não de profissionais de Letras-Inglês, quais os possíveis elementos para a preparação deles a fim de ministrar as aulas e os pontos favoráveis e desfavoráveis para sua formação.

De modo geral, os docentes veem cursos preparatórios para EMI como um espaço para o desenvolvimento profissional em didática e linguagem para interação em sala de aula. Com base nisso, foi identificada a importância de abordar questões linguísticas direcionadas ao gerenciamento de sala de aula, as quais foram apontadas por docentes da área de Letras e Ciências Humanas, o que possivelmente se refere ao conhecimento sobre uso de estratégias de comunicação em sala.

Como discutido e observado em vários momentos neste estudo, e também nos dados mencionados nesta seção, o apoio institucional mostra-se fundamental a esses docentes. Isso ocorre pois o fator da iniciativa individual pesa fortemente para eles, o que reforça a ajuda para o gerenciamento de tempo para participar dessas formações. Não parece ser viável, portanto, sugerir que docentes se atualizem em seu ensino sem oferecer condições básicas para que isso ocorra.

Além do apoio da instituição, é preciso haver um ajuste sobre as expectativas institucionais em relação aos docentes e seu desenvolvimento profissional em EMI. Pelo conhecimento sobre o que se espera deles, torna-se possível a segurança de que eles tanto precisam e sentem falta.

Esses fatores sinalizam que EMI, na instituição pesquisada, vai além da língua e da didática dos docentes, mas de outras questões mais complexas que pedem atenção, como a influência de suas ideologias e das crenças que as sustentam nas escolhas que eles fazem em sua prática. Além disso, como já elencado, dos aspectos referentes ao ensino de conteúdo na pós-graduação e da importância de abordar o conhecimento pedagógico de conteúdo desses profissionais.

A preparação dos docentes pode, também, abrir espaços para o desenvolvimento de outras atividades, como a ampliação de oportunidades na academia, contato com a bibliografia e com outros pesquisadores de outros países em eventos internacionais. Essa sugestão veio de um docente da área de Comunicação e Artes e possibilita identificar uma ressignificação de EMI como uma prática que vai, portanto, além de aulas em inglês.

Por fim, outro ponto que merece destaque nesta seção é sobre a baixa porcentagem na escolha de temas de cunho crítico em propostas de formação para EMI. Isso aponta a necessidade de que elas sejam exploradas, levando em consideração o que os dados mostram neste estudo.

Os aspectos levantados pelos docentes nesta seção são fundamentais, dentre outros, sobre as sugestões para proposta de curso de formação docente em EMI. Saliento que as próximas seções a ser desenvolvidas enfatizam fatores específicos que englobam os requisitos para a proposta de formação docente recomendada neste estudo.

6.5 Formação docente para EMI a partir da perspectiva de ILF: requisitos para formulação de cursos preparatórios na UEL

Partindo do pressuposto de que a perspectiva escolhida para basear este estudo (ILF) abre caminhos para questionamentos críticos e políticos sobre a formação docente em EMI, apresento, nesta seção, requisitos que podem subsidiar esse processo na instituição pesquisada, considerando as análises e reflexões teóricas empreendidas.

Entender criticamente a realidade linguística de seu espaço de atuação e perceber suas próprias crenças e ideologias sobre a língua como meio de ensino podem promover

transformações e superação de desafios no ensino desses docentes. A partir de considerações de Jenkins (2018), isso possivelmente ocorreria pelo incentivo ao engajamento desses profissionais com a diversidade do inglês em suas interações, sem pautar-se em padrões de falantes nativos da língua. Assim, é possível fomentar reflexões a respeito do modo como ILF poderia ser abordado com os docentes com o objetivo de contribuir para seu desenvolvimento profissional na pós-graduação para EMI.

A perspectiva, nesse contexto, pode agregar pelas reflexões a respeito de relações de poder na academia e do papel das línguas na construção do conhecimento. Além disso, como já abordado amplamente aqui, a possibilidade da reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo desses profissionais. Repensar esses aspectos por meio de uma visão crítica pode, ainda, promover uma consciência de novos estilos de ensino baseados na participação conjunta de docentes e também de discentes na construção desse conhecimento na pós-graduação.

Considerando o caráter crítico e não-prescritivo deste estudo, recomendo a promoção de espaços ou de comunidades de prática para reflexões coletivas dos docentes com outros colegas sobre os efeitos e resultados de suas aulas em inglês, e de suas transformações sobre o assunto, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional deles nesse âmbito.

Ao repensar esses efeitos em sua prática de EMI, os docentes, de todas as áreas, podem, juntos, descobrir novos caminhos para sua formação e para o aprimoramento de EMI em seus respectivos programas. Dessa forma, eles se tornam agentes de sua própria formação, considerando o que, de fato, se deseja alcançar com essa prática e como isso contribui para a missão institucional. Ademais, a recomendação de reflexão conjunta entre os docentes pode abrir oportunidades de ressignificação de EMI de modo a desafiar ideologias predominantes sobre o papel das línguas no ambiente competitivo que permeia a academia.

Ainda nesses cursos, entendo que seja considerável promover reflexões a respeito de ensino centrado no docente e no aluno (metodologias ativas), como Martinez e Fernandes (2020) também defendem, uma vez que os dados analisados neste estudo mostram práticas de docentes relacionadas ao ensino como transmissão no contexto da pós-graduação, o que possivelmente os faz esperar por abordagens instrumentais em cursos de formação docente para EMI.

Para que essas reflexões sobre ensino ocorram, considero, por meio das evidências nos dados, que as diferentes áreas de atuação dos docentes impactam o modo como eles concebem

aulas em inglês, bem como suas crenças e ideologias e preconceitos relativos à língua, que também poderiam ser explorados.

Desse modo, os docentes podem, até mesmo, cogitar a oferta ou não de EMI em seus respectivos programas de pós, como Block (2021) notoriamente sugere. Entendo que, ao se expressarem sobre esses aspectos, pode ser possível explorar fatores emocionais positivos e/ou negativos de docentes relacionados ao EMI, promovendo uma visão, além de crítica, política, sensível e humanizada a esse âmbito.

Depreendo que expectativas sobre o desenvolvimento da internacionalização e a propagação de discursos e tendências sobre esse processo, concomitantes ao papel das línguas, podem ter um potencial significativo para cursos de formação docente em EMI na instituição, haja vista a importância dada a esse processo pelos docentes e sua visão, em sua maioria, favorável a ela.

Pela ênfase dada por alguns docentes ao falante nativo, recomendo, ademais, a abordagem a respeito do conhecimento sobre o que vem a significar ser nativo, as ideologias subjacentes a esse conceito e os impactos disso na prática dos docentes em EMI.

Além de fatores relacionados à língua e à internacionalização nesse âmbito, a formação inicial dos docentes da instituição também pode ser explorada, considerando o desenvolvimento de seu ensino baseado na prática na pós-graduação. A partir do que sinalizei em seções anteriores, poderia ser mais produtivo, em um primeiro momento, que os docentes tenham a possibilidade de rever seu conhecimento pedagógico de conteúdo a respeito de suas aulas em português, que usualmente fazem, por meio dos aspectos de compreensão, raciocínio, transformação e reflexão, sugeridos por Shulman (1987).

O conhecimento desenvolvido na prática pode não coadunar com o conhecimento pedagógico de conteúdo desses docentes. Dessa forma, o próprio entendimento dos docentes do que seja EMI pode ser repensado, como Dafouz e Smit (2016) pontuam e já foi mencionado neste estudo, pela sigla EME, isto é, uma visão de educação, e não de instrução, por envolver a reconstrução do conhecimento sobre metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem, valiosas para a prática pedagógica em qualquer língua.

Por abarcar esses aspectos no ensino independentemente da língua utilizada, pode ser possível subverter a lógica de EMI como a prática de “*English Only*”, mas de uso, também, de outras línguas, ou do português, considerando o público-alvo deste estudo.

6.6 Duração

Como foi possível perceber nas análises dos dados deste estudo, os docentes estão sobrecarregados de trabalho e possuem uma carga horária insuficiente para todas as atividades que precisam cumprir. Assim, como mencionado na seção 5.5, a maioria (5,7%) dos participantes gostaria que a duração do curso fosse de 40 a 60 horas, de formato híbrido.

Estabelecer uma carga horária específica para um curso de formação não parece ser suficiente, uma vez que, antes, esses docentes precisam ter suas atividades ajustadas e ser menos pressionados para produzir em condições precárias.

Além disso, a formação para EMI poderia ser contínua, isto é, que não se limite a uma carga horária, mas ao incentivo a um movimento de formação autônoma, como exposto na seção anterior, sem a necessidade constante de um “especialista” no assunto, mas que torne os docentes independentes, a partir, por exemplo, da sugestão dada sobre o fomento à reflexão entre os docentes, gerando, até mesmo, a formação de comunidades de prática sobre EMI por parte dos próprios docentes em suas respectivas áreas de atuação e seus contextos.

6.7 Participação nos cursos

Como salientado neste estudo, discussões acerca da proficiência exigida para ingresso de docentes em cursos de formação para EMI têm sido fomentadas em favor de um nível intermediário (B2), de acordo com Martinez (2016). Assim, cabe questionar a concepção de EMI como uso apenas do inglês, excluindo outras línguas, e a delimitação de níveis de proficiência a partir do Quadro Comum Europeu, e não da realidade linguística da pós-graduação *stricto sensu* da instituição, na qual predomina o português (BRITISH COUNCIL, 2019).

Propostas de formação para EMI devem ser desenhadas de modo a acolher os docentes interessados partindo do que eles já possuem em termos de língua, e de concedê-los a oportunidade de envolvimento e desenvolvimento conjunto, ou seja, com outros docentes de outras áreas sem incômodos advindos de exigência de níveis específicos de língua.

Dividir os docentes por níveis específicos não parece contribuir para o que se almeja alcançar em termos de formação docente para EMI na instituição. Se aspectos críticos forem abordados nos cursos, em outras palavras, sem divisões, como salientado neste estudo, os docentes poderão se sentir pertencentes a essa formação e não se incomodar pela falta de conhecimento em inglês.

Adicionalmente, como discutido aqui, em estudos realizados pela perspectiva de ILF, como em Björkman (2010), a alta proficiência em inglês de docentes não garante a efetividade de suas aulas na língua, pois outras habilidades, como o uso de estratégias de comunicação compreensível, são mais importantes. Isso aponta que, neste caso, exigir altos níveis de proficiência dos docentes para EMI não parece ser o caminho apropriado.

A perspectiva adotada, neste caso, informaria a possibilidade de os docentes se empoderarem e, assim, obterem segurança e confiança para ministrar essas aulas, caso desejem, uma vez que as crenças e ideologias identificadas poderiam ser ressignificadas e não atuarem mais como impeditivos nesse contexto.

6.8 Formato

Na seção 6.4, é possível ver que os participantes demonstraram interesse no formato de curso híbrido, ou seja, on-line e presencial. Isso se deve aos efeitos da pandemia, como exposto neste estudo, considerando maior flexibilidade para a sua participação.

Independentemente do formato, entendo que o envolvimento dos docentes para compartilhar suas experiências, receios, aprendizados e transformações seja relevante, pois, desse modo, podem reconhecer suas crenças e ideologias linguísticas e quais seus efeitos nas escolhas que fazem em sua prática como docentes. Essa iniciativa pode fazê-los pensar em EMI como uma solução ou um problema em seu contexto, configurando, assim, uma proposta que desafie discursos de uso do inglês como sinônimo de qualidade na instituição (GIMENEZ, 2018).

Além disso, o fomento à interação desses docentes de áreas diferentes pode ser benéfico, considerando o ar de competitividade existente entre elas, como Block (2021) menciona ao enfatizar as áreas de STEM e a pressão desses profissionais para a efetividade de suas aulas em inglês, por exemplo. Se os docentes se unissem pensando em soluções positivas para todos igualmente no contexto de EMI, o aspecto competitivo poderia se enfraquecer e dar espaço a um maior envolvimento entre eles e reflexões sobre suas reais necessidades.

6.9 Incentivos

Antes de discutir sobre uma certificação para os docentes em EMI, como aponte na seção 4.1, enfatizo a necessidade de reconhecimento e atenção aos docentes por parte da

instituição, com mais direitos a eles, como a diminuição de carga horária, aumento de salário e condições mais humanas de trabalho, considerando a precarização, como Orlando destaca constantemente em suas falas, por exemplo.

As exigências para o uso do inglês identificadas nos documentos da CAPES e nos institucionais apontam o foco em publicações em revistas de alto impacto e na proficiência na língua, com pouca menção a aulas na língua. Essa falta de respaldo faz com que os docentes ajam individualmente e precisem demandar esforços acima do necessário para concretizar as exigências advindas das instâncias superiores.

A falta de atenção da instituição para aulas em inglês se evidencia por sua ausência nos documentos. Pode ser interessante, portanto, concentrar-se nas publicações. No entanto, a exigência para publicações em determinadas revistas, e não em outras, devido a fatores de impacto, deve ser questionada, para que outras opções sejam possíveis aos docentes em sua área de atuação.

Isso mostra a possibilidade de criar uma política explícita que auxilie na tomada de decisões a respeito do uso do inglês nesse contexto (SHOHAMY, 2015), e que busque guiar os docentes de modo menos errático, em outras palavras, que os faça entender adequadamente o motivo de estarem tomando ou não essas iniciativas e o porquê.

Essas sugestões inspiram-se nas críticas de Macaro *et al.* (2019) a exigências de certificações para docentes em cursos de formação para EMI sem considerar a abrangência e o crescimento de problemas em seus contextos, além da falta de consenso sobre as competências desejáveis para um docente em EMI. Ressalto, como autora deste estudo, que uma perspectiva crítica, no entanto, não busca alcançar um consenso na formação para EMI, mas de abrir a possibilidade a outros caminhos dentro desse âmbito, que venham, de modo substancial, dos principais envolvidos.

A diferença de cursos convencionais já criados por outros pesquisadores mencionados neste texto, tanto no Brasil quanto no exterior, e uma proposta baseada em ILF, ancora-se em oferecer uma visão mais ampla aos docentes sobre as línguas e seu papel na academia, de forma a ressignificar crenças e ideologias pré-concebidas a esse respeito. A abertura crítica e não-prescritiva de ILF, em consonância às outras teorias aqui exploradas, pode subsidiar as práticas dos docentes a partir de suas próprias ressignificações e, assim, transformar sua atuação docente.

Recomendados os requisitos para uma possível proposta de formação docente para EMI na instituição, passo agora a finalizar o estudo, trazendo as Considerações Finais, com o intuito

de retomar o objetivo geral, as perguntas de pesquisa, a organização das seções, a tese que defendo por meio deste estudo, as contribuições e limitações da pesquisa e, por fim, as sugestões e encaminhamentos para estudos futuros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar possibilidades da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade estadual pública, visando ao Ensino por Meio do Inglês (EMI), a partir do qual se buscou formular requisitos para formação docente coerente com uma visão de internacionalização crítica.

A seção 1, de Introdução, apresentou o EMI e definições para o termo, além de iniciativas em vários contextos. Também questionei a influência de autores seminais europeus no assunto e expliquei a possibilidade de se olhar EMI pela visão de ILF e de internacionalização crítica. Busquei explanar qual é a relação entre esses conceitos e a formação docente para EMI. Para finalizar a Introdução, destaquei iniciativas de formação docente para EMI no Brasil. Assim, expliquei a lacuna de pesquisa, com base na concepção de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, e os objetivos geral e específicos, as perguntas de pesquisa, a organização das seções deste texto e, por fim, a tese aqui defendida.

A seção 2 abordou a internacionalização do ensino superior e a língua inglesa, por meio de abordagens conceituais, o movimento de Inglesação (*Englishisation*), concepções de EMI, motivação para EMI e aproximações entre EMI e ILF. A seção 3 elucidou o EMI no Brasil, por meio de um panorama de iniciativas e estudos a esse respeito e a influência de agências de financiamento e de avaliação como propulsoras da internacionalização.

A seção 4 apontou aspectos relativos à formação docente para EMI em diferentes contextos, além do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e suas possíveis contribuições para essa formação e a influência das crenças e ideologias dentro desse conhecimento.

A seção 5 sinalizou os aportes metodológicos para a realização desta pesquisa, a partir do contexto explorado, com base em documentos institucionais. Ademais, a seção destacou os participantes, os instrumentos de coleta de dados, a condução ética da pesquisa e o procedimento de análise e tratamentos dos dados. A seção 6 trouxe a análise e a discussão dos dados obtidos, considerando as seções secundárias. A seção 7, por fim, apresenta as Considerações finais deste estudo.

Este estudo permitiu identificar aproximações e distanciamentos da perspectiva ILF manifestadas pelos participantes, o que contribuiu para que suas crenças e ideologias linguísticas fossem verificadas para as sugestões de requisitos para propostas futuras de formação docente para EMI.

Assim, com base no objetivo específico: 1) Identificar o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes, inicializo pela primeira pergunta de pesquisa: 1) Qual o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes participantes da pesquisa?

Foi possível notar a presença de várias línguas usadas nas atividades dos docentes, apesar da predominância do inglês. A título de exemplo, os profissionais consultados da área de Ciências Exatas usam o ILF, mas carecem da consciência de que esse uso não precisa ser referenciado a partir de normas de falantes nativos, o que aponta um distanciamento da perspectiva adotada e provável abertura para reflexões em propostas de formação docente.

Nas áreas de Ciências Biológicas e de Comunicação e Artes, a menção ao inglês como língua da comunicação sem a necessidade de ser nativo se sobressaiu, apresentando aproximação da perspectiva. No entanto, os representantes das outras áreas buscaram frisar seu entendimento de LI como a língua hierarquizante, sinalizando a potencialidade da visão de ILF para colocar criticamente em xeque as ideologias linguísticas desses docentes, como um meio de questionar o *status quo* a respeito desse âmbito.

Adicional aspecto, de LI como idioma pertencente a norte-americanos, mencionado por docente da área de Ciências Agrárias, evidenciou-se como distante da perspectiva escolhida. Nesse sentido, explorar entendimentos de usos desterritorializados de inglês pode contribuir para que docentes com essa visão se engajem mais ativamente com seu aprendizado da língua e, conseqüentemente, com seu uso.

Ambiguidades relacionadas à ideologia de inglês como sujeito a padrões de correção (seguidos por falantes nativos) e usos que não seguem esses padrões (por falantes não-nativos) destacaram-se nas percepções de docentes de Ciências Biológicas. Proximidades e distanciamentos da perspectiva de ILF foram, portanto, identificadas nessa área, considerando o desejo de ir além da compreensão, isto é, de assemelhar-se a nativos de inglês, apesar do foco no idioma como língua da comunicação na ciência.

Com ampla relevância dada ao inglês, as percepções dos representantes da área de Ciências Exatas, a área mais representada, com 4 docentes participantes, demonstraram distanciamento da visão de ILF pelo desconhecimento de estratégias de comunicação, pela ideia da necessidade de ter uma proficiência determinada para aulas em inglês.

Pelos entendimentos baseados em uma vertente crítica, as falas relacionadas à área de Comunicação e Artes aproximaram-se da perspectiva de ILF pelo reconhecimento da língua a partir de falantes não-nativos e a compreensão de padrões de inglês (americano e britânico) reforçados como referências de uso da língua. Por outro lado, docentes da área de Ciências

Biológicas sinalizaram uma visão idealizada de inglês pela autocobrança e autocrítica, tendo em vista sotaques e deslizes em seu uso, o que representa distanciamento da perspectiva adotada.

O mesmo aconteceu com percepções identificadas de docente da área de Letras e Ciências Humanas, ao apresentar ambiguidades em relação à consciência crítica sobre inglês, mas por se autoavaliar de forma deficitária sobre seu sotaque na língua. Isso aponta que uma formação docente pela perspectiva escolhida poderia ser benéfica também para aqueles que demonstram maior criticidade a respeito do assunto, devido às ambiguidades aparentes.

A necessidade de comprovação ou não de uma proficiência específica em inglês mostrou que, dentre os docentes, há visões contra e a favor dessa possibilidade, sinalizando, por aqueles que foram contra, a proximidade da perspectiva de ILF, por meio do entendimento de que a comunicação compreensível faz-se mais relevante do que um documento comprobatório. Os que foram a favor, no entanto, expressaram o distanciamento da perspectiva pela crença de que uma proficiência poderia ser crucial para docentes ministrarem aulas em inglês. Ainda sobre essas aulas, os resultados apontaram a crença de que, em EMI, as aulas devem ser somente em inglês, o que se distancia da visão referenciada.

Essas foram as respostas encontradas para a pergunta 1 deste estudo, a partir dos resultados obtidos. Dou início, então, às respostas para a pergunta: 2) Quais crenças e ideologias linguísticas informam suas atitudes em relação ao EMI?, com base no objetivo específico 2) Verificar se as crenças e ideologias linguísticas dos participantes se aproximam ou se distanciam da perspectiva ILF.

Dou início às respostas para a pergunta trazendo os documentos contextualizados neste estudo, pela sua influência na verificação de crenças e ideologias dos participantes a respeito de EMI. Assim, embora haja foco na internacionalização, o sistema de avaliação e recompensas da CAPES, a partir de notas aos programas, é apontado por um docente da área de Tecnologia e Urbanismo que, em seu programa, a internacionalização é um problema a ser resolvido.

Isso aponta uma convergência com os documentos Guia para Internacionalização da CAPES e o Relatório do Programa Institucional de Internacionalização da CAPES – PrInt, 2019, considerando o aumento do impacto institucional e a presença da IES em ranqueamentos e cenários, apesar da negligência de aspectos sociais, críticos e sustentáveis na internacionalização, como, por exemplo, problemas existentes no programa do docente mencionado acima.

A CAPES enfatiza a ampla quantidade de publicações em inglês, o que converge com percepções de docente da área de Ciências Exatas, ao relatar a pouca visibilidade que seu programa possui internacionalmente, pelas publicações ocorrerem, em sua maioria, em contexto nacional. O documento institucional, Plano de Internacionalização da Pesquisa na Pós-graduação da UEL, em suas Metas para Internacionalização, sinaliza o mesmo foco, em publicações por meio do inglês em revistas internacionais de alto impacto. Essa característica trazida pelo documento sinaliza uma divergência com ele próprio ao mencionar a importância de se considerar os aspectos social e sustentável dos contextos macro e micro, mas exigir publicações em inglês e em revistas internacionais. Isso sinaliza que a IES tem como prioridade o incentivo a publicações.

Essa exigência pode traduzir a ideia de inglês como equivalente a internacionalização, evidenciada em percepções de docente de Letras e Ciências Humanas, que convergiram com os critérios estipulados pela CAPES. É preciso, a partir desses resultados, fomentar reflexões acerca de uma internacionalização que considere as necessidades da IES, e que não exija uma língua em detrimento de outras para publicações acadêmicas.

Ainda sobre os documentos, tanto nos da CAPES quanto nos institucionais, não há menção explícita a aulas em inglês, mas a essas publicações na língua, o que pode sintetizar uma forma de imposição relacionada ao uso da língua na IES. Evidências a esse respeito foram encontradas nas percepções de docente da área de Ciências Exatas, por relatar a alta demanda da universidade para que os docentes de seu programa publiquem na língua.

A visão de inglês como língua da ciência, preconizada pelos documentos, possibilita pouca abertura a outras línguas igualmente importantes, como a língua portuguesa, considerando ser este o idioma majoritariamente utilizado pelos acadêmicos na IES. Assim, outros futuros dentro da internacionalização, levando em conta o papel das línguas, além da LI, podem ser tomados como prioridade nesse âmbito.

O reforço à ideologia do inglês como língua hierarquizante faz com que se normalize a crença de que aulas nesse idioma podem melhorar o conceito dos programas, como amplamente aparece nos resultados analisados neste estudo. A organização de dados dos programas em plataformas acadêmicas, como a Sucupira, pelo foco no inglês, fortalece a importância dada pelos docentes às aulas, como um argumento para a avaliação positiva do programa, a partir de percepções de profissionais da área de Ciências Biológicas, por exemplo.

Portanto, programas que já contam com parcerias internacionais e que, por isso, recebem alta pontuação da CAPES, mostraram-se amplamente abertos a aulas em inglês, pelas falas

analisadas de docentes das áreas de Ciências Biológicas e de Exatas. Por outro lado, docentes de programas com menos parcerias, como da área de Ciências Humanas, mostraram-se mais cautelosos em considerar as demandas da CAPES sem abarcar as necessidades e a realidade dos programas, que se diferem.

A partir das considerações a respeito da pergunta 2, dedico-me, neste momento, à pergunta: 3) Como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem?, por meio do objetivo específico 3) Compreender como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem.

As ambiguidades, identificadas em todas as áreas consultadas, a respeito do entendimento de falante nativo como referência de uso de inglês e, concomitantemente, do foco na comunicação e na compreensão demonstraram que, independentemente das áreas dos docentes e de suas percepções, a ressignificação dessas características pode ser benéfica. Além disso, o fortalecimento constante da hegemonia do inglês, a partir da visão idealizada do contato com pesquisadores de outros países por meio da língua, também merecem atenção por uma perspectiva crítica.

Crenças sobre a predominância do processo de aprendizagem de inglês em país do Norte Global, elencado por docente da área de Ciências Biológicas, representaram influência no modo como a profissional entende a língua e a utiliza em sua prática. Isso ocorre pela crença dos docentes de que suas experiências e aprendizagem de inglês em país de falantes nativos da língua tornam-se pressuposto para seu elevado nível de autoconfiança em utilizar o idioma na pós-graduação.

Neste momento, remeto-me às últimas perguntas de pesquisa: 4) Quais requisitos são identificados como necessários para implementação do EMI na instituição pesquisada?, com o objetivo específico 4) Investigar os requisitos apontados pelos participantes como necessários à implementação do EMI na instituição pesquisada e à pergunta 5) Como organizar cursos de formação docente para reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo visando ao EMI?, pelo objetivo específico 5) Propor requisitos para desenho de cursos de formação docente para EMI, pela perspectiva de ILF, com foco na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Faz-se importante destacar, neste primeiro momento, que a sugestão de reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo, em uma formação para EMI, torna-se relevante para todos os docentes participantes, não somente para aqueles que não realizaram um curso de

licenciatura. Esse resultado vem de suas crenças e ideologias identificadas, considerando os efeitos na prática desses profissionais.

Dentre essas crenças e ideologias, encontram-se as justificativas dos participantes para a baixa adesão a essas aulas, como a falta de sentido em sua prática e interesse, mostrando que nem todos endossam EMI na IES; a falta de fluência em inglês, pelas visões idealizadas já discutidas e, por fim, a falta de incentivo do programa de pós e a falta de preparação, pressupondo a crença de que haja um ideal de docência e/ou de proficiência para esse fim, o que os distancia de EMI.

O entendimento de uma proficiência específica para EMI pode se encaixar como uma característica que oportuniza a formação docente recomendada, por meio da desconstrução de ideais de proficiência, preconizados pela perspectiva de ILF. Além do mais, pode haver, a partir dessa formação, a subversão de proficiência como argumento para prover segurança aos docentes ao ensinar por meio do inglês.

A reconstrução sugerida pode ser vantajosa para todos os docentes pela razão de que o ensino deles, até mesmo em português, pode ser repensado. Esclareço que a diferença entre este estudo e outros que já apontaram a influência da formação para EMI nas aulas em português dos docentes, como o de Martinez e Fernandes (2020), por exemplo, é de que, neste, sugiro a reconfiguração do conhecimento pedagógico de conteúdo desses docentes nessa língua, e não somente melhorias no modo deles de ensinar em português.

Ressalto que a diferença entre a abordagem de aspectos metodológicos nos cursos já existentes de formação para EMI e a reconstrução sugerida aqui é da possibilidade de questionar a formação pela qual os docentes passam para lecionar no ensino superior e os efeitos de ser a mesma formação para todas as áreas igualmente. Cada docente pode ser levado a refletir acerca de sua própria área e de como a formação sugerida neste estudo pode auxiliá-lo em sua prática nesse âmbito.

Além de reforçar a visão de não-predominância do inglês em EMI, reconstruir o conhecimento pedagógico de conteúdo desses profissionais para aulas em português pode auxiliá-los a se empoderar enquanto docentes em sua prática como um todo. Evidências que reforçam essa ideia advêm do desejo desses profissionais de receber uma capacitação pedagógica para EMI, característica que merece atenção, por traduzir uma possível lacuna em sua formação inicial acadêmica na primeira língua.

Partindo do pressuposto de que EMI não parece ser uma prioridade da instituição pesquisada no momento, por seu estágio inicial de iniciativas de internacionalização (BRITISH

COUNCIL; FAUBAI, 2019), apesar da ampla abertura dos participantes a essa iniciativa nos programas de pós-graduação, este estudo mostra que pode ser mais produtivo repensar esses aspectos do ensino de modo geral, primeiramente, para que haja uma formação docente mais proveitosa para EMI no futuro na IES, caso isso venha a se consolidar como política institucional futuramente.

Desse modo, a partir do que os dados apresentaram, é possível compreender que, no momento, EMI parece ser mais considerado de maneira simbólica do que como uma necessidade. Assim, embora seja visto, em sua maioria, como um estímulo, os docentes mostraram-se atentos aos vários problemas a ser superados inicialmente para essa iniciativa. Dentre eles, a omissão da instituição para um planejamento adequado sobre EMI, o que reflete um caráter desordenado que não contribui para a prática dos profissionais.

Embora o foco desta pesquisa seja no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, saliento que o posicionamento da IES é importante, pois reflete no planejamento de EMI enquanto política linguística institucionalizada para internacionalização. Torna-se relevante para a instituição entender e traçar objetivos claros sobre o que se quer com a prática de EMI e qual a influência disso na atuação dos docentes.

A relevância do CPC se sobressai, considerando o caráter desordenado de EMI na IES, que faz os docentes guiarem autonomamente suas iniciativas por suas próprias vivências e pelo conhecimento de conteúdo que possuem, por isso a sugestão de uma formação que se atente a esse aspecto.

EMI, portanto, não pode ocorrer na IES restritamente pelo discurso da importância do inglês na academia. A resignificação dessa prática mostra-se proveitosa, também, no sentido de fazer os docentes repensarem a interação em sala de aula por meio do inglês, o que apareceu como possível definição de EMI, segundo os profissionais.

Adicionais características, como a abordagem de estratégias de comunicação embasadas pela perspectiva de ILF, deve ter espaço nessa formação, pelo distanciamento que atribui da visão do nativo, aspecto amplamente identificado nas percepções, com ênfase na comunicação para a compreensão. Essa consideração tem origem na sugestão dada por docentes das áreas de Ciências Humanas e Exatas a respeito do gerenciamento linguístico em sala de aula, que pode encontrar respaldo nas estratégias de comunicação por meio da perspectiva adotada.

Pelas crenças e ideologias referentes aos nativos de inglês, identificadas nas percepções, este estudo conclui ser interessante o trabalho, dentro da formação, sobre o entendimento dos

docentes a respeito do que é ser nativo, o que pode os ajudar a se desvincular da noção de nativos de inglês como parâmetro de uso da língua.

Para finalizar a explanação sobre como respondo às perguntas de pesquisa, este estudo propaga o alerta sobre a abordagem, na IES, de aspectos críticos em uma formação docente para EMI, considerando o baixo interesse identificado nos dados por tópicos que desafiem a predominância do inglês na academia. Além disso, uma formação que ocorra em formato híbrido, a partir da preferência manifestada pelos participantes.

Após a contextualização referente às respostas para as perguntas de pesquisa deste estudo, enfatizo outros aspectos igualmente relevantes para as Considerações Finais. Levando em conta as mudanças ocorridas no contexto educacional nos últimos três anos pela pandemia de COVID-19, acredito ser necessário apontar questões emergentes identificadas pela literatura, de modo a relacioná-las ao âmbito de EMI e os desafios impostos. Finardi, Có e Amorim (2021), em estudo sobre percepções de alunos em relação aos impactos da pandemia na educação e no aprendizado de inglês, apontam o agravamento de problemas já existentes nesse contexto, como questões emocionais e psicológicas.

No entanto, os autores acentuam o avanço de práticas em ambiente virtual e o desenvolvimento de abordagens autônomas mais flexíveis, como o uso de metodologias híbridas e ativas, pela interação virtual que, embora pareçam suficientes, podem ocorrer sem o devido preparo.

Pelas considerações de Finardi, Có e Amorim (2021), aulas em inglês na pós-graduação podem passar por desafios, tendo em vista o ensino remoto, as dificuldades desse processo e o possível despreparo de docentes e discentes para enfrentar essa realidade. Assim, faz-se necessário sinalizar, por meio deste trabalho, a relevância de um olhar cauteloso para essas necessidades e as dificuldades enfrentadas pelos envolvidos em EMI na IES.

Além disso, por considerar importante a atenção às percepções de docentes da instituição pesquisada, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, em relação à internacionalização e ao papel das línguas na construção do conhecimento científico, considerando a adoção ou não de EMI nesse âmbito.

Pelo potencial dessa perspectiva na formação docente para EMI e os argumentos favoráveis a isso, evidenciados neste estudo, e mais fortemente nesta seção, reforço a necessidade de que seja abordada nesse contexto, se houver a formalização dessa prática enquanto política na IES. Portanto, se não houver iniciativas para a formação dos docentes que os levem a refletir sobre EMI em perspectivas críticas, eles naturalmente podem não fazer

esforços para isso. Desse modo, discussões sobre quem ofertaria cursos de formação docente na UEL e porquê se fazem igualmente relevantes, haja vista a abordagem de temas de cunho crítico nas ementas.

Por isso, este estudo defende a tese de que **a prática de EMI na IES pesquisada, caso se torne parte de uma política linguística para internacionalização, precisa promover ações direcionadas à formação docente na pós-graduação *stricto sensu* que não considere somente aspectos linguísticos e metodológicos, mas também questões relacionadas à reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo, contemplando a perspectiva de inglês como lingua franca.**

A partir da inserção de perspectivas críticas em EMI, abre-se um caminho para a identificação de sugestões para propostas futuras que abarquem aspectos de formação inicial dos docentes, além de suas experiências de aprendizagem de línguas e como consideram que seja o papel delas no desenvolvimento do conhecimento acadêmico.

Como sugestões para pesquisas futuras, indico a investigação a respeito do cumprimento das metas estabelecidas pelos documentos contextualizados nesta pesquisa, da CAPES e da IES, a fim de identificar se elas foram atingidas ou não, até as datas registradas e intencionadas, e quais os efeitos dessas iniciativas na universidade.

Pode ser relevante, também, pesquisar ofertas de cursos de formação docente que possam impactar os docentes positivamente no contexto de EMI. Uma pesquisa que tenha como foco a teoria de conhecimento pedagógico de conteúdo e que expanda esse conceito a outros universos acadêmicos, não somente a EMI, também pode ser benéfica, levando em conta novos futuros e mudanças no sistema acadêmico, pela produção de conhecimento e pela formação dos profissionais envolvidos.

Adicionais sugestões de pesquisa podem envolver a investigação e análises acerca da recorrente oferta de cursos de formação docente para EMI no estado do Paraná. A partir do que apresentei na Introdução, têm sido frequentes essas iniciativas nesse contexto, apesar das poucas informações divulgadas a respeito. Além da sugestão de pesquisa, recomendo a maior divulgação de detalhes a respeito dessas ações, como as ementas, os objetivos, participantes, metodologia e resultados, por exemplo, de modo que outros pesquisadores possam realizar seus estudos com mais precisão. O acesso a informações mais acuradas é relevante, pois não induz pesquisadores a sugerir ideias já existentes. A partir da maior disponibilidade de informações, estudos comparativos sobre cursos de formação para EMI de estados diferentes, considerando os diversos contextos, também podem ser explorados em pesquisas futuras.

A incipiência de EMI na IES, conforme o baixo número de pessoas interessadas nessa prática e de fato se adaptando a esse ensino, além das esparsas informações disponíveis nos canais de transparência, sugere a reflexão acerca do que de fato a universidade pode ou não fazer em termos de implementação dessa política para internacionalização.

Um caráter desordenado em relação a políticas acaba, por vezes, sendo delegado aos docentes para a solução de problemas. Assim, no caso de EMI na IES e a falta de uma política formalizada para esse fim, faz com que eles sejam vistos como responsáveis por sua condução, pois podem ser vistos como profissionais qualificados para esse compromisso. Contudo, é preciso olhar com cautela para isso, uma vez que esses profissionais tornam-se cada vez mais sobrecarregados e não possuem, necessariamente, a responsabilidade de resolver problemas institucionais, como alguns dos que foram apontados na seção de análise deste estudo.

Enfatizo, novamente, a importância de se pesquisar formações para docentes em relação a metodologias para ensino superior. Na instituição pesquisada, há um grupo de estudos focado em práticas de ensino, o GEPE⁸², cujo objetivo é, segundo a página oficial do Grupo, "criar espaços e ações que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas experiências de ensino e compreenderem mais elaboradamente a relação pedagógica que se estabelece no processo de ensino e aprendizagem". A formação para EMI sugerida nesta pesquisa pode contribuir para os estudos desse grupo, por envolver questões ligadas ao desenvolvimento de metodologias para ensino superior e oferecer suporte para os docentes em suas respectivas áreas, embora o ensino não seja a prioridade na pós-graduação, mas a pesquisa.

Sugiro o desenvolvimento de pesquisas, também em outras universidades, que ouçam gestores e alunos, uma vez que possuem envolvimento com esse âmbito igualmente. A sugestão de pesquisa de acesso a dados de outros envolvidos vem das limitações desta pesquisa, que incluem a indisponibilidade de gestores da instituição pesquisada, de formadores e coordenadores de cursos de formação para EMI para a participação por meio de entrevista semiestruturada, como havia sido planejado anteriormente. De modo a inserir a internacionalização crítica nas sugestões de pesquisa, indico outras reflexões sobre suas vantagens e desvantagens em instituições.

Além disso, as limitações desta pesquisa relacionam-se aos instrumentos de coleta de dados, que foram criados e os convites feitos, por duas vezes, contudo não houve retorno dos participantes, o que impossibilitou a realização dessa etapa da pesquisa. Apesar disso, novos

⁸² Mais informações em: <http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/apresentacao.html>

estudos podem se dedicar a ouvir essas vozes e, inclusive, os instrumentos, disponibilizados na seção de Apêndices deste estudo, podem ser consultados e reformulados para utilizações futuras.

A entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados, viabilizou o acesso a maior quantidade de informações que enriqueceram o trabalho substancialmente. Os questionários incluídos nos Apêndices como sugestões podem, porventura, ser também utilizados para a criação de outros roteiros de entrevista, ou até mesmo de questionários, que deem mais opções aos docentes, como a escolha de mais de uma resposta em diferentes categorias, de modo que não limite a análise dos dados, como ocorreu neste estudo e descrito na seção 5.6.

Para fins de esclarecimento, de modo a finalizar este texto e esta seção, declaro que, por meio da realização desta pesquisa enquanto autora, não defendo a adoção de EMI na IES sem a devida atenção aos diversos empecilhos apontados no decorrer de toda a investigação. É preciso considerar que esses problemas incluem não só os docentes da pós-graduação *stricto sensu* e sua formação, mas todos os envolvidos no processo acadêmico, o que deve ser, portanto, uma decisão tomada com muita cautela e atenção a todos esses aspectos igualmente.

Enfatizo, por fim, uma citação que, a meu ver, pode se encaixar no contexto crítico em que esta pesquisa foi feita. Menciono Krenak (2020, p. 24, grifo meu), pensador e líder indígena, em sua obra “A vida não é útil”, na qual lança a seguinte reflexão: “O jeito é olhar para o nosso ser interior, e não ficar supervalorizando o trem que passa lá fora. **Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver.**”

Essa citação pode servir como uma alusão à metáfora do “trem em disparada”, discutida por Jordão *et al.* (2020), a partir de Macaro (2015), ou seja, dos efeitos da supervalorização do uso de EMI e da língua inglesa como fatores determinantes para a internacionalização.

Além disso, pelo uso do verbo “desenvolver”, na citação de Krenak (2020), pensei na excessiva atribuição dada, pelos documentos da CAPES e da instituição pesquisada, ao desenvolvimento da internacionalização, pela competição, por meio de artigos publicados apenas em inglês e em revistas alto impacto, e na elevação de posicionamentos em ranqueamentos acadêmicos. Isso representa uma escassa atenção ao envolvimento dos atores e sua emancipação enquanto seres humanos que trabalham em conjunto para o bem comum na universidade, e que possuem distintas necessidades e realidades.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. B.; CÓ, E. P.; FINARDI, K. R. Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: foco no aprendizado de inglês. **Revista Prâxis**, v. 3, p. 4-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2563>. Acesso em: 29 out. 2021.
- ARCHANJO, R. Globalização e Multilinguagem no Brasil Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015, p. 621–656. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/zCHkdXKkKVVJ68hNBktdGWML/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 out. 2021.
- AIREY, J. EAP, EMI or CLIL?. In: **The Routledge handbook of English for academic purposes**. Routledge, 2016. p. 95-107.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 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, 2016, v. 1, p. 65-82. Disponível em: https://www.academia.edu/31469537/Internationalization_at_home_and_the_use_of_English_as_a_medium_of_instruction_A_internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_em_casa_e_o_uso_d_e_ingl%C3%AAs_como_meio_de_instru%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 08 out. 2021.
- BAUMVOL, L. K.; 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, BC, Canada. Vol. 12, n. 2, p. 87-105, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214981>. Acesso em: 16 set. 2020.
- BEELEN, J. The current debate and current trends in iah. In: BEELEN, J.; BODDINGTON, B.; BRUNS, B.; GLOGAR, M.; MACHADO, C (Eds.). **Guide of good practices Tempus Corinthiam**, Bélgica: Tempus Corinthiam, 2013, p. 133-142. Disponível em: https://www.academia.edu/10267866/Beelen_J_2013_The_current_debate_and_current_trends_in_IaH. Acesso em 29 out. 2021.
- BENDELL, J. **Deep adaptation: A map for navigating climate tragedy**. 2018.
- BJÖRKMAN, B. So you think you can ELF: English as a lingua franca as the medium of instruction. **HERMES-Journal of Language and Communication in Business**, n. 45, p. 77-96, 2010.
- BLOCK, D. English-medium instruction in (neoliberalised) higher education: questioning some assumptions [Keynote contributions]. In: MULTILINGUAL ACADEMIC AND

PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A NETWORKED WORLD. PROCEEDINGS OF AELFE-TAPP 2021, 19., 2021, Vilanova i la Geltrú (Barcelona). **Anais [...]**.Universitat Politècnica de Catalunya, 2021. P. 1-11. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/348761>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BOUSSEBAA, M.; BROWN, A. D. Englishization, identity regulation and imperialism. **Organization Studies**, v. 38, n. 1, p. 7-29, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0170840616655494>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Relações Internacionais. **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação *Stricto Sensu***. Brasília: DRI, 2020a. 17 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Consultores da RNP do Contrato 126/2019. **Relatório de Execução Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PRINT)**. Brasília: RNP, 2020b. 98 p.

BRITISH COUNCIL; FAUBAI. **Guide to Brazilian Higher Education Courses in English**. Brasil: 2016. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish_limpo_indexado_2.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRITISH COUNCIL; FAUBAI. **Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education institutions 2018-2019**. Brasil: 2018. Disponível em: <http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRITISH COUNCIL. Do ensino básico à universidade: Pesquisas e colaborações sobre a língua inglesa. **UK Brazil English Collaboration Call - 2018-2019**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/uk-brazil-english-collaboration-call>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRITISH COUNCIL. EMI and the perspective of English as a Lingua Franca. Framing English Language applied research. **UK Brazil English Collaboration Call - 2018-2019**. Brasil, 2019.

BROWN, H.; BRADFORD, A. EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), **Transformation in language education**. Tokyo: JALT, 2017. Disponível em: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2016-ppc-042.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

CÉSPEDES, L. Revistas latinoamericanas e idiomas hegemônicos para su publicación académica en SCOPUS y Web of Science. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 141-154, 2021.

COLEMAN, J. A. English-medium teaching in European higher education. **Language Teaching**, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>. Acesso em: 10 set. 2019.

COSTA, F. English-medium Instruction Teacher Training Courses in Europe. **RiCOGNIZIONI**, v. 19, p. 137, 2015. Disponível em: <https://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/1102>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CURLE, S. M.; DERAKHSHAN, A. Trends in using questionnaires for EMI research: suggestions for future improvements. *In: Research Methods in English Medium Instruction*. Routledge, 2021. p. 32-45.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**, São Paulo Ática, 2000.

CHENG, R. A sneak peek at training English-medium instructors in China: university instructors' perspectives on training programs in English-speaking countries. **Journal of Immersion and Content-Based Language Education**, v. 5, n. 1, p. 87-109, 2017. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/jicb.5.1.04che>. Acesso em: 29 out. 2021.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 3, p. 397-415, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275464082_Towards_a_dynamic_conceptual_framework_for_English-medium_education_in_multilingual_university_settings. Acesso em: 29 out. 2021.

DAFOUZ, E. English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 21, n. 6, p. 1-13, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325899126_English-medium_instruction_and_teacher_education_programmes_in_higher_education_ideological_forces_and_imagined_identities_at_work. Acesso em: 29 out. 2021.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction: A growing global phenomenon**. London: British Council. 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge%20centre/english-language-higher-education/report-english-mediuminstruction>. Acesso em: 08 set. 2019.

DE WIT, H. **Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues**. 2010.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. **International Higher Education**, v. 64, p. 6-7, 2011.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 28-46, 2020.

DE WIT, H.; JONES, E. A New View of Internationalization: From a Western, Competitive Paradigm to a Global Cooperative Strategy. **Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies**, v. 3, n. 1, p. 142-152, 2022.

DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v.1, n. 48, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 03 maio. 2021.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF *feito no Brasil*: expanding theoretical notions, reframing educational policies, **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020. Disponível em: https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status_quaestionis/article/view/17135. Acesso em: 29 out. 2021.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T.; EL KADRI, A. Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas–Inglês” sob as lentes do Ciclo de Política e da Análise do Discurso Crítica. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 421-441, 2019.

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.

FARRELL, T. S. C. Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. **International Journal of Bilingual Education**. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>. Acesso em 13 set. 2021.

FINARDI, K. R. What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingua Franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, p. 219-228, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Reflecting on Brazilian higher education (critical) internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1-23, 2020.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M.; DA SILVA, K. A. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: Entre competição e solidariedade. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. (58)-(58), 2022.

GALLOWAY, N.; RUEGG, R. The provision of student support on English Medium Instruction programmes in Japan and China. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 45, p. 1-44, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338858975_The_provision_of_student_support_on_English_Medium_Instruction_programmes_in_Japan_and_China. Acesso em: 03 nov. 2021.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS-FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.), **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, p. 83-107, 2013.

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, v. 73, n. 52, p. 73-93, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15464>. Acesso em: 03 nov. 2021.

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.)**. Londrina: EDUEL, 2019, p. 51-74.

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

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, v. 60, n. 2, p. 518-534, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8665057>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GIMENEZ, T. N.; MARSON, M. Z. Teacher education in English Medium Instruction settings: a partial view from Brazil. **Ilha do Desterro**, v. 75, p. 155-172, 2022.

GORSKI, P. C. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. **Teaching and Teacher Education**. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222705479_What_we're_teaching_teachers_An_analysis_of_multicultural_teacher_education_coursework_syllabi. Acesso em: 03 nov. 2021.

HAUS, C. Crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 123-143, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/59667>. Acesso em: 03 nov. 2021.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university**. London: Routledge, 2014.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280945932_Repositioning_English_and_multilingualism_in_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 03 nov. 2021.

JENKINS, J. English medium instruction in Higher Education: The role of ELF. *In*: GAO, X. **Second Handbook of English Language Teaching**. Springer International Publishing, 2018. p. 1-19.

JENKINS, J.; LEUNG, C. Assessing English as a Lingua Franca. *In*: JENKINS, J.; LEUNG, C. **Language Testing and Assessment**. 2 ed. Springer International Publishing, 2016. p. 1-16. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/303371859_Assessing_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 03 nov. 2021.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2021.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for Internationalization in a Brazilian University. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>. Acesso em: 03 nov. 2021.

JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D. de; LAUFER, G. F.; FRANKIW, T. C. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de *unstoppable train* e de como abordar a sua locomotiva. **Revista Nēmitýrã**. v. 1, n. 2. 2020. Disponível em: <http://www.nemityra.fil.una.py/nemityra/index.php/revn/article/view/17>. Acesso em: 03 nov. 2021.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 53-68.

KIRKPATRICK, A. The language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or multilingualism? **The Asian Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 4-15, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261252278_The_languages_of_HE_EMI_andor_ELF_andor_multilingualism. Acesso em 03 nov. 2021.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.). **A companion in Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 496-517.

KUTEEVA, M. Revisiting the ‘E’ in EMI: students’ perceptions of standard English, lingua franca and translingual practices. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 23, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2019.1637395>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LEAL, F. Las bases epistemológicas de la internacionalización de la educación superior en Brasil. **Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional**, v. 1, n. 2, p. 80-94, 2021.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of studies in international education**, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308329786>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MACARO, E.; AIZAWA, I. Who owns English medium instruction?. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, p. 1-14, 2022.

MACARO, E.; HULTGREN, A. K.; KIRKPATRICK, A.; LASAGABASTER, D. English medium instruction: Global views and countries in focus. **Language Teaching**, v. 52, n. 2, p. 231-248, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/english-medium-instruction-global-views-and-countries-in-focus/EBC037C13E86E66628B47D7AB42FE56F>. Acesso em 03 nov. 2021.

MACARO E. *et al.* A systematic review of English medium instruction in higher education. **Cambridge University Press** 2017. 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/systematic-review-of-english-medium-instruction-in-higher-education/E802DA0854E0726F3DE213548B7B7EC7>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MACARO, E.; AKINCIOGLU, M.; SHUANGMIAO, H. English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. **International journal of applied linguistics**, v. 30, p. 144-157, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ijal.12272>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MANCHO-BARÉS, G.; ARNÓ-MACIÀ, E. EMI lecturer training programmes and academic literacies: a critical insight from ESP. **ESP Today**, v. 5, n. 2, p. 266-290, 2017. Disponível em: https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/december_2017/Guzman_Mancho_Bares_&Elisabet_Arno_Macia_full_text.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

MARSON, M. Z. EMI in Brazil: reflecting on the British Council's influence through a decolonial perspective. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3839>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

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

MARTINEZ, R.; FERNANDES, K. Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors in Brazil. *In*: **Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education**. IGI Global, 2020. p. 125-152.

MARTINEZ, R.; FOGAÇA, F.; DE FIGUEIREDO, E. H. D. An instrument for English Medium Instruction (EMI) classroom observation in higher education. **Caderno de Letras**, n. 35, p. 221-234, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.

MURATA, K. The realities of the use of English in the globalised world and the teaching of English: a discrepancy?. **Jacet journal**, v. 63, p. 7-26, 2019. Disponível em: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetjournal/63/0/63_7/_pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

MURPHY, A. C.; ZUARO, B. Internationalization vs Englishization in Italian higher education. In: WILKINSON, R.; GABRIËLS, R. (Eds.). **The Englishization of Higher Education in Europe**, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021. p. 163-188.

O'DOWD, R. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>. Acesso em 13 set. 2021.

O'REGAN, J. P. English as a lingua franca: an immanent critique. **Applied Linguistics**, v. 35, n. 5, p. 533-552, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297303303_English_as_a_lingua_franca_An_immanent_critique. Acesso em: 03 nov. 2021.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Edital Internacionalize 2021**. Londrina: PROPPG, 2021a. 3 p.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Edital Revise 2021**. Londrina: PROPPG, 2021b. 3 p.

PARK, J. S. Y.; WEE, L. **Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world**. Routledge, 2012.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, p. 1-16, 2010.

PINEDA, I. Teaching ELF-aware pedagogical strategies to EMI professors of architecture. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 65, p. 90-103, 2020.

PUSEY, K. J. Lessons Learned Piloting an EMI Support Course at a Southern Brazilian University. **Brazilian English Language Teaching Journal BELT**, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/39470>. Acesso em: 03 nov. 2021.

PUSEY, K. J. Dispelling “language myths” in English-Medium Instruction. **Revista CBTece**, São Paulo, v. 6., n. 2, p. 155-171, 2022.

RODRIGUES, B. G.; ROCHA, A. O. Reflecting about the challenge of using English as a Medium of Instruction in Piauí. In: C. L. RICHTER; D. G. NÓBREGA; F. A. M. SOUZA; J. F. NASCIMENTO (org.), **Language teaching-learning in the 21st century**. São Paulo, Mentis Abertas, p. 119-128, 2020.

SAHAN, K; ROSE, H.; MACARO, E. Models of EMI pedagogies: at the interface of language use and interaction. **System**, v. 101, p. 1-13, 2021. Disponível em:

<https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:415da632-f738-4e1f-9340-bdd0900cfc2e>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. **The elements: A parasection on linguistic units and levels**, v. 193, p. 247, 1979.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas e Letras**. v. 19, n. 44, 2018. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SHOHAMY, E. LL research as expanding language and language policy. **Linguistic Landscape**, v. 1, n. 1-2, p. 152-171, 2015. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/ll.1.1-2.09sho>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano, 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 03 nov. 2021.

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**, v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338125523_Critical_internationalization_studies_at_an_impasse_making_space_for_complexity_uncertainty_and_complicity_in_a_time_of_global_challenges. Acesso em: 03 nov. 2021.

STEIN, S.; MCCARTNEY, D. M. Emerging conversations in critical internationalization studies. **Journal of International Students**, v. 11, n. S1, p. 1-14, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação: Estratégia 2018-2022**. Londrina: PROPPG, 2018. 21 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de planejamento, diretoria de avaliação e informação institucional. **UEL em Dados 2020**. Londrina: 2020. 3 p.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical internationalization: moving from theory to practice. In: **FIRE: Forum for international research in education**. Lehigh University Library and

Technology Services. 8A East Packer Avenue, Fairchild Martindale Library Room 514, Bethlehem, 2015. p. 5-21.

ZÜGE, A. P. B.; BARRETO, A. I.; NOVELLI, J. EMI em foco: percepções, possibilidades e desafios. **Revista NUPEM**, v. 12, n. 26, p. 43-61, 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/734>. Acesso em: 03 nov. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Uma proposta de ensino por meio do inglês (EMI) em uma universidade pública brasileira a partir da perspectiva de inglês como língua franca

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - “Uma proposta de ensino por meio do inglês (EMI) em uma universidade pública brasileira a partir da perspectiva de inglês como língua franca”, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo da pesquisa é construir uma proposta de curso sobre ensino por meio do inglês (EMI) a partir das necessidades e demandas locais, tendo em vista a crescente demanda por esse tipo de atividade. Sua participação é muito importante e ela se daria por meio de respostas a questionário e, caso concorde, de expandir suas respostas em entrevistas individuais.

Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, isto é, você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Suas contribuições serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. Os dados serão mantidos no Google Drive, com acesso exclusivo por minha parte e de minha orientadora, e descartados cinco anos após a minha defesa da tese de doutorado. Serão utilizadas estratégias para minimizar a possibilidade de identificação dos participantes.

Informo, ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garanto, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a construção de uma proposta de curso que permita a docentes explorarem possibilidades de ampliar o acesso à língua inglesa como parte da formação de pesquisadores. Sob o ponto de vista teórico, espero contribuir com as discussões no campo da internacionalização do ensino superior, por meio da perspectiva de inglês como língua franca acadêmica, por meio de estudo quanti-qualitativo localizado em uma instituição brasileira.

Embora não identifique nenhum risco em sua participação, sinta-se à vontade para relatar algum desconforto com os instrumentos utilizados. Você poderá desistir de participar, sem nenhum problema.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá me contatar: pesquisadora Marilice Zavagli Marson, e-mail marilice.zavagli@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada que lhe será entregue.

Londrina, 01 de dezembro de 2020.

Pesquisadora Responsável

Marilice Zavagli Marson

RG: 9.786.260.5

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Pesquisador(a):

E-mail:

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar fazer parte desta pesquisa e que posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos.

Apêndice B
Questionário a docentes da pós-graduação *stricto sensu* da UEL

Apresentação: Docentes, este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem sobre suas percepções a respeito do EMI (Ensino por Meio do Inglês) como estratégia de internacionalização. O título da pesquisa é: Uma proposta de Ensino por Meio do Inglês (EMI) em uma universidade pública brasileira a partir da perspectiva de inglês como língua franca. O tempo aproximado para resposta é de 10 a 15 minutos. Sua participação é muito importante!

1- E-mail:

2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Comitê de Ética em Pesquisa.

3- Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

[] Sim.

[] Não.

Categoria 1: Perfil

1- Qual o programa de pós-graduação ao qual você se vincula?

2- Quais são as disciplinas que você ministra?

3- Selecione a língua que você mais usa:

a) Línguas que usa no ensino (aulas, instruções no laboratório, orientação etc.).

b) Línguas que usa para apresentar trabalhos acadêmicos no Brasil.

c) Línguas que usa para apresentar trabalhos no exterior.

d) Línguas que usa para interagir com colegas pesquisadores no Brasil.

e) Línguas que usa para interagir com colegas no exterior.

f) Línguas que usa para escrita acadêmica (e.g. artigos para publicação).

4- Há quanto tempo você atua na pós-graduação *stricto sensu*?

- a) 1 - 5 anos.
- b) 6 - 10 anos.
- c) 11 anos ou mais.

5- Qual é a sua titulação máxima?

- a) Doutorado obtido totalmente em instituição brasileira.
- b) Doutorado obtido parcial ou totalmente no exterior.
- c) Pós-doutorado no Brasil.
- d) Pós-doutorado no exterior.

Categoria 2: Proficiência em língua inglesa

1- Com relação à sua proficiência em inglês, selecione as opções que se aplicam:

- a) Tenho segurança e posso dar aulas em inglês.
- b) Consigo fazer a maior parte das atividades que requerem inglês mas gostaria de melhorar.
- c) Perco muitas oportunidades de usar a língua por não ter conhecimento suficiente.
- d) Não sei inglês suficiente e isso afeta minha confiança como professor/pesquisador.
- e) Não me sentiria seguro(a) para dar aulas em inglês.

Categoria 3: Experiência com aulas em inglês

1- Com relação à oferta de disciplinas em inglês sob sua responsabilidade:

- a) Já ofereci anteriormente, mas não oferto mais.
- b) Estou ofertando neste semestre (2020/2).
- c) Nunca ofereci, mas pretendo ofertar nos próximos 2 anos.
- d) Nunca ofereci e nem pretendo ofertar.
- e) Outros.

2- Caso tenha ofertado, oferecido ou pretenda ofertar, quais os nomes e cargas horárias da(s) disciplina(s) ministrada(s) em inglês?

3- Por gentileza, justifique sua resposta para a pergunta 1 desta seção.

Categoria 4: Percepções

1- Em sua opinião, ofertar aulas em inglês no programa de pós-graduação onde atua é (assinale todas que se aplicam):

- a) Uma exigência da CAPES.
- b) Uma forma de internacionalizar a universidade.
- c) Um modo de atrair estudantes estrangeiros.
- d) Uma oportunidade para prática da língua (tanto para professores quanto para alunos).
- e) Uma iniciativa desnecessária.
- f) Uma maneira de aprender a língua.
- g) Um modo mais eficiente de aprender os conteúdos que são disseminados em inglês.
- h) Uma forma de socializar os estudantes na cultura acadêmica da área.
- i) Uma imposição a ser resistida.
- j) Um modo de melhorar o conceito do curso.
- k) Uma maneira de países de língua inglesa manterem sua hegemonia científica e tecnológica.
- l) Uma ameaça à língua portuguesa.
- m) Um mecanismo de exclusão elitista.
- o) Uma iniciativa que requer formação específica por parte do professor.

2- Pesquisas sobre Ensino por Meio do Inglês (EMI) no contexto brasileiro apontam que muitos docentes utilizam a língua portuguesa, juntamente com o inglês, quando dão suas aulas. Quanto a isso você considera:

- a) Inadequado, pois se é EMI as aulas deveriam ser totalmente em inglês.
- b) Aceitável, uma vez que os alunos, na sua maioria, se não todos, são falantes de português.
- c) Adequado, pois o que importa é conseguir se comunicar.
- d) Não consigo opinar.
- e) Inadequado, pois pode confundir os alunos e atrapalhar sua compreensão.
- f) Inadequado, pois os alunos podem perder a oportunidade de aprender inglês.
- g) Outros.

3- Estudos recentes apontam uma tendência de universidades ao redor do mundo em adotar o inglês como língua de atividades de ensino. Um dos pontos controversos é a respeito da relação entre língua e conteúdo. Na sua opinião:

- a) Professores não deveriam ter como foco a língua, e sim apenas o conteúdo.
- b) Professores deveriam também ensinar sobre a língua inglesa.
- c) Alunos deveriam ter um mínimo de proficiência para poder assistir às aulas.
- d) Professores deveriam comprovar proficiência antes de serem autorizados a dar aulas em inglês.
- e) Professores deveriam usar aulas em inglês para discutir modos de produção e disseminação científicas.
- f) Professores não deveriam dar aulas em inglês se isto representar menos aprendizagem de conteúdo pelos alunos.
- g) Não há separação entre língua e conteúdo: um depende do outro.

4- A oferta de um curso sobre Ensino por Meio do Inglês (EMI) na UEL deveria, em sua opinião, contemplar os seguintes tópicos:

- a) Identidades e língua inglesa.
- b) Internacionalização do ensino superior.
- c) Inglês como língua franca da ciência.
- d) Processos de produção e disseminação do conhecimento.
- e) Conceitos e operacionalização de EMI.
- f) Estratégias de ensino-aprendizagem.
- g) Ideologias linguísticas.
- h) Interação professor-aluno.
- i) Pronúncia.
- j) Língua inglesa para a sala de aula.
- k) Imperialismo linguístico.
- l) Atitudes críticas em relação ao inglês.
- m) Outros.

5- Qual seria a carga horária adequada para um possível curso de formação para EMI, considerando sua disponibilidade?

6- Em qual formato você preferiria o curso?

a) Somente on-line.

b) Somente presencial.

c) Híbrido (on-line e presencial).

7- Aceitaria participar de uma entrevista para que possamos conhecer melhor suas percepções sobre EMI? Se sim, poderia informar seu número de telefone, por favor?

8- Se quiser fazer algum comentário adicional sobre o assunto, fique à vontade.

9- Caso queira receber um relatório final deste estudo, por favor confirme seu e-mail.

Apêndice C
Roteiro de entrevista semiestruturada com docentes da pós-graduação *stricto sensu* da UEL

Categoria 1: Background linguístico

- 1- Você conhece outras línguas estrangeiras? Quais? Como as usa?

- 2- Como você julga seu conhecimento em inglês? Que tipos de oportunidades você já aproveitou ou deixou de aproveitar por causa do seu inglês? Dê exemplos, por favor.

- 3- Seu conhecimento em inglês afeta sua confiança enquanto docente (positiva ou negativamente)? Explique.

Categoria 2: Usos e aulas em inglês

- 1- Seu programa de pós incentiva que use inglês? Em que situações? Por quê? Isto tem algum impacto sobre você?

- 2- Você desenvolve atividades na pós-graduação que demandam inglês? Se sim, quais? Conhece algum colega que faz isso? O que ele ou ela comentam sobre isso?

- 3- O programa em que você atua tem algum objetivo relativo à língua inglesa? Que objetivo seria esse e que relação ele possui com a língua?

- 4- O que você considera necessário para ter segurança ao dar aulas em inglês? Comente.

- 5- Qual sua motivação para ministrar (ou não) aulas em inglês? Por que você faz (ou não) isso? Justifique.

- 6- Em sua opinião, aulas em inglês na pós-graduação da UEL poderiam ser um obstáculo? Comente.

7- A partir das respostas do questionário, se aulas em inglês poderiam ser uma oportunidade para praticar a língua, como seria essa prática na UEL, em sua opinião?

8- As aulas ministradas em inglês para alunos da UEL e para alunos estrangeiros deveriam ser as mesmas? Explique.

9- Você acha possível que seus alunos aprendam inglês nas suas aulas em EMI, além do conteúdo da disciplina? Justifique.

10- Qual seria o “mínimo de proficiência” para os alunos acompanharem as aulas? Comente.

11- Você considera possível e viável ensinar o conteúdo programático e, ao mesmo tempo, a língua inglesa aos seus alunos? Justifique.

12- Em sua opinião, os docentes deveriam apresentar proficiência para ministrar aulas em inglês? Qual seria?

13- Você acha necessário um apoio por parte de profissionais da área de Letras-Inglês aos docentes da pós-graduação da UEL para aulas em EMI? Se sim, como deveria ser esse apoio, em sua opinião?

14- Como seria, para você, uma preparação para EMI adequada à necessidade e à realidade dos professores da pós-graduação da UEL para aulas em inglês? Comente, por gentileza.

Categoria 3: Atitudes linguísticas

1- O que seria “falar corretamente em inglês”, em sua opinião?

2- Você sabe o que é inglês como língua franca da ciência? Explique.

Categoria 4: Inglês, internacionalização e avaliação

- 1- Você acredita que aulas em inglês tenham alguma influência na internacionalização da universidade? Por quê?

- 2- Ter disciplinas ministradas em inglês melhoraria o conceito do seu programa de pós-graduação? Por quê?

- 3- Você acredita que um docente de pós-graduação precise ter uma formação específica para ministrar aulas em inglês? Que formação seria essa e por quê?

- 4- Você compreende essas aulas como uma imposição acadêmica? Justifique.

- 5- Qual seria a vantagem dessas aulas para o seu programa, tendo em vista a CAPES e suas exigências? Explique.

- 6- Como docente, você se interessa pelo assunto internacionalização do ensino superior? Por qual motivo?

- 7- Você considera que a prova de proficiência exigida para ingresso em seu programa de pós-graduação seja adequada/justa? Explique.

Se quiser fazer algum comentário final, fique à vontade.

Apêndice D
Convite aos docentes da pós-graduação *stricto sensu* para participação na pesquisa por meio do questionário

Data e horário de envio: 03 de dezembro de 2020 - 10:30.

Assunto: E-mail para docentes da pós-graduação.

De: Marilice Marson <marilicemarson@gmail.com>

Para: Telma Gimenez <tgimenez@uel.br>

Prezad@ Professor@,

Espero que esteja bem!

Estou entrando em contato para pedir sua colaboração com o projeto de pesquisa de doutorado que estou realizando junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sob orientação da Profa. Dra. Telma Gimenez.

O estudo visa dar continuidade a um estudo anterior, que explorou inicialmente as iniciativas de ensino por meio do inglês nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UEL. O objetivo do meu projeto, aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UEL, sob número 27167319.3.0000.5231, é construir uma proposta de curso sobre ensino por meio do inglês (EMI), por uma perspectiva crítica e de inglês como língua franca.

Sua participação é extremamente importante, mesmo que não ofereça disciplinas em inglês nem planeje fazê-lo. Aliás, dado que aulas em inglês em diferentes áreas disciplinares são ainda incipientes no Brasil, é particularmente importante conhecer o que pensam os docentes envolvidos nos programas de pós-graduação de modo a sugerir estratégias adequadas para sua eventual realização.

Sua colaboração se dará por meio de respostas ao questionário disponível no link:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyKoGc7AhvSSsLkO6rEYffuIS45odu22Sw5BXzj9UMIlgzTQ/viewform>

Estimo que isto tomará cerca de 10 a 15 minutos de seu tempo, pelo qual antecipadamente agradeço. Para que seja possível cumprir com o cronograma do estudo, peço que, se possível, preencha o questionário **até o dia 15 de dezembro**.

Caso tenha alguma dúvida, poderá entrar comigo pelo **e-mail marilice.zavagli@uel.br**.

Renovo sinceros agradecimentos por sua participação.

Cordialmente,

Marilice Marson

Doutoranda em Estudos da Linguagem, UEL.

Apêndice E

Convite aos docentes da pós-graduação *stricto sensu* para participação na pesquisa por meio da entrevista semiestruturada

Data e horário de envio: 25 de fevereiro de 2020 – 11:00.

Assunto: Entrevista sobre EMI na pós-graduação da UEL.

De: Marilice Marson <marilicemarson@gmail.com>

Para: Telma Gimenez <tgimenez@uel.br>

Docente,

Sou Marilice Zavagli Marson, doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL.

Em dezembro do ano passado, obtive sua contribuição em minha primeira etapa de coleta de dados, por meio de um questionário, com suas percepções a respeito do EMI (Ensino por Meio do Inglês) como estratégia de internacionalização. Ao final do questionário, perguntei se você gostaria de participar de uma entrevista para que eu pudesse entender mais profundamente suas respostas. Você, gentilmente, disse sim, portanto entro em contato para saber se ainda tem interesse em me auxiliar em minha próxima etapa de coleta de dados.

Podemos marcar um horário? Qual a sua disponibilidade para uma entrevista, por favor?

Informações pertinentes:

- 1) A entrevista será on-line, via plataforma *Google Meet*. Eu lhe enviarei o link anteriormente;
- 2) Somente o áudio da entrevista será gravado para transcrições;
- 3) Seu anonimato será mantido no trabalho;
- 4) A entrevista será marcada de acordo com a sua disponibilidade de horário.

Muito obrigada por sua atenção e gentileza.

Abraços.

Apêndice F
**Convite aos gestores da UEL para participação na pesquisa por meio de entrevista
semiestruturada**

Data e horário de envio: 03 de março de 2022 – 11:50.

Assunto: Entrevista sobre EMI na UEL - Gestores.

De: Marilice Marson <marilicemarson@gmail.com>

Para: Telma Gimenez <tgimenez@uel.br>

Prezada gestora (Prezado gestor),

Espero que esteja bem!

Estou entrando em contato para pedir sua colaboração com a pesquisa de doutorado que estou realizando junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sob orientação da Professora Doutora Telma Gimenez.

O estudo visa dar continuidade a um estudo anterior, que explorou inicialmente as iniciativas de ensino por meio do inglês nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UEL. O objetivo do meu projeto, aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UEL, sob número 27167319.3.0000.5231 e já qualificado, é analisar a política de ensino por meio do inglês (EMI) em uma instituição de ensino superior pública brasileira sob a perspectiva de inglês como língua franca (ILF), buscando identificar seu potencial para formação de professores de pós-graduação *stricto sensu*.

É extremamente importante sua participação. Aliás, dado que aulas em inglês em diferentes áreas disciplinares são ainda incipientes no Brasil, é particularmente relevante conhecer o que pensam os gestores envolvidos nos programas de pós-graduação de modo a sugerir estratégias adequadas para sua eventual realização.

Sua colaboração se dará por meio de uma entrevista semiestruturada.

Antes de aceitar (ou não) o convite e passar pela entrevista, é necessário que assine, por gentileza, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio deste link: <https://bit.ly/3hoklNy>

Podemos marcar um horário na próxima semana? Qual a sua disponibilidade para uma entrevista, por favor?

Informações pertinentes:

- 1) A entrevista será on-line, via plataforma *Google Meet*. Eu lhe enviarei o link anteriormente com o agendamento feito no Google Agenda;
- 2) Somente o áudio da entrevista será gravado para transcrições;
- 3) Seu anonimato será mantido no trabalho;

4) A entrevista será marcada de acordo com a sua disponibilidade de horário.

Caso tenha alguma dúvida, pode entrar comigo pelo e-mail **marilicemarson@gmail.com**.

Renovo sinceros agradecimentos por sua participação.

Cordialmente,

Marilice Marson

Doutoranda em Estudos da Linguagem, UEL.

Apêndice G
Convite a coordenadores de cursos de formação para EMI na UEL para participação na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada

Data e horário de envio: 03 de março de 2022 – 11:56.

Assunto: Entrevista sobre EMI na UEL - Coordenadores.

De: Marilice Marson <marilicemarson@gmail.com>

Para: Telma Gimenez <tgimenez@uel.br>

Prezado(a) coordenador(a),

Espero que esteja bem!

Estou entrando em contato para pedir sua colaboração com a pesquisa de doutorado que estou realizando junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sob orientação da Professora Doutora Telma Gimenez.

O estudo visa dar continuidade a um estudo anterior, que explorou inicialmente as iniciativas de ensino por meio do inglês nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UEL. O objetivo do meu projeto, aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UEL, sob número 27167319.3.0000.5231 e já qualificado, é analisar a política de ensino por meio do inglês (EMI) em uma instituição de ensino superior pública brasileira sob a perspectiva de inglês como língua franca (ILF), buscando identificar seu potencial para formação de professores de pós-graduação *stricto sensu*.

É extremamente importante sua participação. Aliás, dado que aulas em inglês em diferentes áreas disciplinares são ainda incipientes no Brasil, é particularmente relevante conhecer o que pensam os coordenadores de cursos para EMI de modo a sugerir estratégias adequadas para sua eventual realização.

Sua colaboração se dará por meio de uma entrevista semiestruturada.

Antes de aceitar (ou não) o convite e passar pela entrevista, é necessário que assine, por gentileza, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio deste link: <https://bit.ly/3hoklNy>

Podemos marcar um horário para semana que vem? Qual a sua disponibilidade para uma entrevista, por favor?

Informações pertinentes:

- 1) A entrevista será on-line, via plataforma *Google Meet*. Eu lhe enviarei o link anteriormente por meio do Google Agenda;
- 2) Somente o áudio da entrevista será gravado para transcrições;
- 3) Seu anonimato será mantido no trabalho;
- 4) A entrevista será marcada de acordo com a sua disponibilidade de horário.

Caso tenha alguma dúvida, pode entrar comigo pelo e-mail **marilicemarson@gmail.com**.

Renovo sinceros agradecimentos por sua participação.

Cordialmente,

Marilice Marson

Doutoranda em Estudos da Linguagem, UEL.

Apêndice H
Convite a formadores de docentes para EMI na UEL para participação na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada

Data e horário de envio: 03 de março de 2022 – 12:10.

Assunto: Entrevista sobre EMI na UEL - Formadores.

De: Marilice Marson <marilicemarson@gmail.com>

Para: Telma Gimenez <tgimenez@uel.br>

Prezado(a) formador(a),

Espero que esteja bem!

Estou entrando em contato para pedir sua colaboração com a pesquisa de doutorado que estou realizando junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sob orientação da Professora Doutora Telma Gimenez.

O estudo visa dar continuidade a um estudo anterior, que explorou inicialmente as iniciativas de ensino por meio do inglês nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UEL. O objetivo do meu projeto, aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UEL, sob número 27167319.3.0000.5231 e já qualificado, é analisar a política de ensino por meio do inglês (EMI) em uma instituição de ensino superior pública brasileira sob a perspectiva de inglês como língua franca (ILF), buscando identificar seu potencial para formação de professores de pós-graduação *stricto sensu*.

É extremamente importante a sua participação. Aliás, dado que aulas em inglês em diferentes áreas disciplinares são ainda incipientes no Brasil, é particularmente relevante conhecer o que pensam os formadores/instrutores de docentes para EMI de modo a sugerir estratégias adequadas para sua eventual realização.

Sua colaboração se dará por meio de uma entrevista semiestruturada.

Antes de aceitar (ou não) o convite e passar pela entrevista, é necessário que assine, por gentileza, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio deste link: <https://bit.ly/3hoklNy>

Podemos marcar um horário para semana que vem? Qual a sua disponibilidade para uma entrevista, por favor?

Informações pertinentes:

- 1) A entrevista será on-line, via plataforma *Google Meet*. Eu lhe enviarei o link anteriormente pelo Google Agenda;
- 2) Somente o áudio da entrevista será gravado para transcrições;
- 3) Seu anonimato será mantido no trabalho;

4) A entrevista será marcada de acordo com a sua disponibilidade de horário.

Caso tenha alguma dúvida, pode entrar comigo pelo e-mail **marilicemarson@gmail.com**.

Renovo sinceros agradecimentos por sua participação.

Cordialmente,

Marilice Marson

Doutoranda em Estudos da Linguagem, UEL.

Apêndice I
Retorno aos participantes sobre os principais resultados da pesquisa a respeito de EMI na UEL

Data e horário de envio: 19 de janeiro de 2023 – 19:02.

Assunto: Retorno aos participantes sobre os principais resultados da pesquisa a respeito de EMI na UEL.

De: Marilice Marson <marilicemarson@gmail.com>

Para: Telma Gimenez <tgimenez@uel.br>

Prezado(a) docente,

Sou Marilice Zavagli Marson, doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL.

Entre dezembro de 2020 e abril de 2021, obtive sua contribuição para a coleta de dados da pesquisa que desenvolvi, cujo título é **Ensino por Meio do Inglês (EMI) pela perspectiva de inglês como língua franca (ILF): um estudo sobre potencialidades para o desenvolvimento profissional de docentes de pós-graduação *stricto sensu* da UEL**, por meio de um questionário, com suas percepções a respeito do EMI na UEL como estratégia de internacionalização e, posteriormente, por entrevista semiestruturada, de modo a expandir o conhecimento sobre suas percepções iniciais.

Para lhe agradecer adequadamente pela contribuição e retornar eticamente os principais resultados da pesquisa, envio, em anexo, **um resumo** para que possa ter conhecimento sobre o estudo e compreender os possíveis benefícios para a sua prática enquanto docente.

Caso lhe seja viável, peço que me envie, por gentileza, um retorno a respeito **até o dia 25 de janeiro de 2023, quarta-feira**. Assim, posso identificar se a pesquisa apresenta pontos positivos ou não para você, em sua atuação profissional na pós-graduação *stricto sensu*.

Além disso, aproveito para lhe fazer o convite formal para a defesa da tese, que ocorrerá por via remota. Logo disponibilizarei a data, o horário e o *link* de acesso por e-mail. Após a defesa, farei a você o envio do texto completo da tese, em formato PDF.

Mais uma vez, muito obrigada pela participação na pesquisa.

Que possam surtir dela bons efeitos em sua prática de docência na UEL.

Abraços,

Resumo dos principais resultados da pesquisa aos participantes

Objetivo geral:

Investigar a receptividade da perspectiva de inglês como língua franca (ILF) para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade estadual pública visando o Ensino por Meio do Inglês (EMI).

Objetivos específicos:

- 1) Identificar o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes;
- 2) Verificar se as crenças e ideologias linguísticas dos participantes se aproximam ou se distanciam da perspectiva ILF;
- 3) Compreender como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem;
- 4) Investigar os requisitos apontados pelos participantes como necessários à implementação do EMI na instituição pesquisada;
- 5) Propor requisitos para desenho de cursos de formação docente para EMI, pela perspectiva de ILF, com foco na reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Áreas dos docentes:

O estudo contou com a representação de docentes das seguintes áreas: Educação Física e Esporte, Exatas, Letras e Ciências Humanas, Tecnologia e Urbanismo, Biológicas, Educação, Comunicação e Artes, Agrárias e Saúde.

Principais resultados a partir das perguntas de pesquisa:

1) Qual o papel do inglês nas atividades acadêmicas dos docentes participantes da pesquisa?

O inglês ocupa uma posição de destaque nas áreas dos docentes participantes. Independente se esses profissionais sabem inglês ou não, se publicam na língua ou se ministram aulas no idioma, entendem que o sistema acadêmico prioriza o inglês como língua da comunicação científica. Para que haja maior uso do inglês, por exemplo, eles apontam ser necessário o contato com estrangeiros, o que sinaliza a hegemonia da língua na comunicação nesse ambiente profissional. Docentes das áreas de Ciências Exatas, por exemplo, demonstram

maior inclinação ao uso do inglês como a língua da comunicação no ambiente de trabalho, ao passo que docentes das áreas de Ciências Humanas e Sociais voltam-se a outras línguas, devido a vivências passadas no contexto profissional.

2) Quais crenças e ideologias linguísticas informam suas atitudes em relação ao EMI?

Considerando que na pós-graduação é comum a exigência do conhecimento de língua estrangeira, especialmente inglês, é provável que os docentes indiquem bibliografia nessa língua. No entanto, parecem compreender EMI no sentido de interagir com os alunos na língua inglesa. A percepção de que seria preciso melhorar os conhecimentos de inglês é predominante nas respostas sobre atividades em inglês de modo geral (não apenas para dar aulas), o que sinaliza a necessidade de melhoria da proficiência para dar mais segurança aos docentes. Esses dados corroboram percepções identificadas nas entrevistas sobre a crença da necessidade de proficiência em inglês para envolvimento em atividades e para a oferta de aulas na língua.

Nas áreas de Ciências Biológicas e de Comunicação e Artes, a menção ao inglês como língua da comunicação sem a necessidade de ser nativo se sobressaiu. No entanto, os representantes das outras áreas buscaram frisar seu entendimento de inglês como língua nativa, especialmente ligada a norte-americanos, conforme mencionado por docente da área de Ciências Agrárias. Ambiguidades relacionadas à ideologia de inglês como sujeito a padrões de correção (seguidos por falantes nativos) e usos que não seguem esses padrões (por falantes não-nativos) destacaram-se nas percepções de docentes de Ciências Biológicas.

3) Como os docentes se autoavaliam quanto ao inglês com referência a suas experiências de uso e de aprendizagem?

Na área de Exatas, por exemplo, é ampla a cobrança de conhecimento em inglês dos docentes, haja vista a influência da língua em suas atividades e os esforços próprios que precisam fazer para melhorar o desempenho, inclusive na fala. Pelas experiências relatadas, ainda pelos docentes dessa área, testes de proficiência também podem ser nocivos, considerando os impactos emocionais causados nos docentes, por conta das cobranças em seu contexto.

Docentes da área de Biológicas demonstram-se confiantes na língua, devido a suas vastas experiências no exterior. A área de Humanas também se destacou pelas percepções de dois docentes, nas quais ao mesmo tempo em que é possível observar criticidade sobre

expectativas de fala como nativos, há também uma autoavaliação deficitária de um dos docentes dessa área sobre seu sotaque.

4) Quais requisitos são identificados como necessários para implementação do EMI na instituição pesquisada?

O estudo oportunizou a compreensão de que EMI parece ser mais considerado de maneira simbólica do que como uma necessidade e/ou uma prioridade na instituição. Embora seja visto, em sua maioria, como um estímulo, os docentes mostraram-se atentos aos vários problemas a ser superados inicialmente para essa iniciativa. Dentre eles, a omissão da instituição para um planejamento adequado sobre EMI como política institucional, o que reflete um caráter desordenado que não contribui para a prática dos profissionais, considerando suas iniciativas individuais.

5) Quais princípios poderiam orientar cursos de formação docente para reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo?

O entendimento de uma proficiência específica para EMI pode se encaixar como uma característica que oportuniza a formação docente recomendada, por meio da desconstrução de ideais de proficiência, preconizados pela perspectiva de ILF. Pode haver, a partir dessa formação, a subversão de proficiência como argumento para prover segurança aos docentes ao ensinar por meio do inglês. A reconstrução sugerida pode ser vantajosa para todos os docentes pela razão de que o ensino deles, até mesmo em português, pode ser repensado.

Além de reforçar a visão de não-predominância do inglês em EMI, reconstruir o conhecimento pedagógico de conteúdo desses profissionais pode auxiliá-los a se empoderar enquanto docentes em sua prática como um todo. Evidências que reforçam essa ideia advêm do desejo deles de receber uma capacitação pedagógica para EMI, característica que merece atenção, por traduzir uma possível lacuna em sua formação inicial acadêmica na primeira língua.

Os resultados deste estudo sinalizam a possibilidade de capacitação dos docentes da instituição na perspectiva de ILF, considerando que, em todas as áreas acessadas, há visíveis espaços a ser trabalhados por meio dessa visão, de modo a abrir novos caminhos para a prática de docência desses profissionais.

Apêndice J
Convite aos docentes para a defesa de doutorado - Pesquisa sobre EMI na UEL

Data e horário de envio: 06 de março de 2023 – 16:04.

Assunto: Convite para defesa de doutorado – Pesquisa sobre EMI na UEL.

De: Marilice Marson <marilicemarson@gmail.com>

Para: Telma Gimenez <tgimenez@uel.br>

Prezado(a) docente,

Espero que esteja bem.

Como mencionei em e-mail anterior, sou Marilice Zavagli Marson, doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL, e desenvolvi pesquisa de doutorado sobre EMI na UEL, graças à sua contribuição por meio da coleta de dados. Assim, gostaria de lhe fazer o convite formal para a defesa, que ocorrerá no dia 14 de março, terça-feira que vem, às 8h30 da manhã, por via remota.

O link de acesso é este: <https://meet.google.com/jdw-asnz-wdz>

Mais uma vez lhe agradeço pela gentil contribuição para a pesquisa.

Abraços,